

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E POLÍTICAS
PÚBLICAS - PPGDT

DISSERTAÇÃO

Passado, Presente e Expectativa de Futuro da
Educação Profissional: a Experiência do
PRONATEC/CTUR

Ana Maria Araujo da Silva

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
TERRITORIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDT**

**PASSADO, PRESENTE E EXPECTATIVA DE FUTURO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO
PRONATEC/CTUR**

ANA MARIA ARAUJO DA SILVA

Sob a Orientação do Professor
Aldenilson dos Santos Vitorino Costa

e

Coorientação do Professor
José dos Santos Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas.

Seropédica, RJ
Agosto de 2024

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p

Silva, Ana Maria Araujo da, 1978-
Passado, Presente e Expectativa de Futuro da Educação
Profissional: a Experiência do PRONATEC/CTUR
/ Ana Maria Araujo da Silva. - Seropédica - RJ, 2024.
144 f.

Orientador: Aldenilson dos Santos Vitorino Costa. Coorientador:
José dos Santos Souza.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas - PPGDT,
2024.

1. Reestruturação Produtiva. 2. Educação Neoliberal.
3. Educação Profissional. 4. PRONATEC. I. Costa,
Aldenilson dos Santos Vitorino, 1986-, orient. II. Souza,
José dos Santos, 1966-, coorient. III Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-
Graduação em Desenvolvimento Territorial e Políticas
Públicas - PPGDT. IV. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta dissertação, desde que seja citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
TERRITORIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS



TERMO Nº 752 / 2024 - PPGDT (12.28.01.00.00.00.11)

Nº do Protocolo: 23083.049516/2024-61

Seropédica-RJ, 11 de setembro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E
POLÍTICAS PÚBLICAS

ANA MARIA ARAUJO DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/08/2024

ALDENILSON DOS SANTOS VITORINO COSTA. Dr. UFRRJ
(Orientador, Presidente da Banca)

BRUNO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO. Dr. UNIR

ROBSON DIAS DA SILVA. Dr. UFRRJ

(Assinado digitalmente em 11/09/2024 18:56)
ALDENILSON DOS SANTOS VITORINO COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptºAdP (12.28.01.00.00.00.06)
Matricula: 1967065

(Assinado digitalmente em 18/09/2024 09:56)
ROBSON DIAS DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptCE/IM (12.28.01.00.00.84)
Matricula: 1555307

(Assinado digitalmente em 13/09/2024 22:37)
BRUNO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 078.741.397-63

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: 752, ano: 2024, tipo: TERMO, data de emissão: 11/09/2024 e o
código de verificação: 2f8408aa49

DEDICATÓRIAS

A minha mãe, Regina (*in memoriam*), com todo o
meu amor e gratidão.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero expressar minha profunda gratidão a Deus pelo fôlego de concretizar esse sonho.

À minha mãe, minha gratidão mais sincera, que, embora não esteja fisicamente presente, me transmitiu lições e valores inestimáveis que orientaram minha jornada.

Ao meu amado esposo, Wagner Uehara, aquele que me incentivou a iniciar essa jornada, e manteve uma confiança inabalável em meu potencial para realizar esse projeto, em momentos em que minha própria confiança vacilava. Dedico um reconhecimento especial, pois, para além desse apoio, sua presença e companheirismo foram elementos cruciais que tornaram possível a realização deste sonho que passamos a compartilhar juntos.

Aos meus queridos filhos, João Pedro, e a minha filha do coração, Alice, dedico uma gratidão igualmente especial, não apenas pela paciência infinita em lidar com meus momentos de desafio, mas também pela compreensão incondicional com as inevitáveis ausências que essa trajetória exigiu.

Aos meus companheiros de quatro patas, ou melhor, aos meus filhos pets, o meu carinho especial; ao meu rechonchudo gatinho Tom e à gatinha Ângela, que me proporcionaram tanto conforto com as suas presenças constantes enquanto eu mergulhava em horas dedicadas à escrita e às revisões, tornando esses momentos mais leves.

Ao meu amigo, Eduardo Braga, obrigada por estar ao meu lado, por seus conselhos maravilhosos e a mão sempre estendida desde a etapa das inscrições até os nossos ensaios para a entrevista, meu mais profundo reconhecimento.

Aos meus amigos que a vida me presenteou, Adriana Alonso, Gabriele Maia e Reginaldo Zão, cujo apoio e a presença constante foram inestimáveis durante todo esse ciclo.

Ao amigo Robson Braga, pelo apoio e pela compreensão para a realização desse processo, meu agradecimento sincero.

Aos amigos da turma 2022, que estiveram comigo nos mais diversos momentos em cada passo desta caminhada, em especial a amiga Ana Claudia, pelo apoio ao longo do curso.

À dedicada secretária do Programa Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas (PPGDT), Monique Nunes, pelo trabalho excepcional prestados com muita dedicação e um enorme carinho com todos os membros deste programa.

À renomada instituição de ensino superior, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ao Programa PPGDT, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por contribuírem financeiramente e intelectualmente nas produções acadêmicas realizadas por esse programa de pós-graduação.

A todos os docentes do programa PPGDT, minhas profundas apreciações por compartilharem seus valiosos conhecimentos.

Expresso um agradecimento imensurável aos meus orientadores, o Prof. Dr. Aldenilson dos Santos Victorino Costa, pela oportunidade e pela confiança em me permitir não só a inserção em suas aulas, por meio do estágio supervisionado, mas também por toda a atenção dedicada ao meu trabalho.

Ao Prof. Dr. José dos Santos Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ, de que tive a honra de contar com a sua coorientação, minha gratidão por compartilhar seu conhecimento vasto que contribuiu não só para a produção de um trabalho de qualidade, mas também contribuiu significativamente para o meu processo de desenvolvimento como pesquisadora.

Aos ilustres membros do Grupo de Pesquisa GTPS, cuja convivência com renomados pesquisadores serviu de inspiração constante ao longo dessa caminhada, e o resultado foi a construção conjunta de conhecimento científico de alta qualidade.

Aos membros da banca de qualificação, o Prof. Dr. Robson Dias e a Prof.^a Dr.^a Jussara Marques, meu agradecimento por contribuírem significativamente para meu objetivo no Mestrado, que é construir conhecimento científico de relevância tanto para a educação como para o mundo do trabalho com discussões que trarão importantes aprendizados.

À equipe de profissionais do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego PRONATEC, ofertado pelo colégio técnico da UFRRJ, e aos discentes do programa que participaram da minha pesquisa, minha gratidão pela contribuição que resultou na finalização deste processo investigativo.

Por fim, uma expressão de reconhecimento ao povo brasileiro, que exerce um papel fundamental viabilizando as condições para a manutenção desta instituição pública e gratuita e de alta qualidade, por meio do pagamento de impostos e que, por muitas vezes, não toma conhecimento e nem acessa as instituições para as quais os recursos por eles custeados são destinados.

RESUMO

SILVA, Ana Maria Araujo da. **Passado, presente e expectativa de futuro da educação profissional: a experiência do PRONATEC/CTUR**. 2024. 145p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

No Brasil, a partir da década de 1990, se intensifica e se fortalece o processo de reestruturação produtiva do capital, por meio de diversas políticas públicas que significaram um projeto de ajuste à nova ordem neoliberal. O Estado para se adaptar aos impulsos globais promove uma série de contrarreformas, que foram observadas em diversos campos, resultando no aumento do desemprego, da informalidade e da flexibilização do mercado de trabalho. Além disso, essas transformações impactaram os processos educacionais traduzindo princípios neoliberais na Constituição de 1988, materializados através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A contrarreforma burguesa no sistema educacional brasileiro foi moldada para o processo de formação e organização da nova qualificação profissional e as políticas de educação profissional passaram a atender às necessidades do modo de produção capitalista. A força de trabalho mais qualificada e compatível com os novos interesses do mercado, culminou na formação de um novo tipo de profissional, mais dinâmico, flexível, polivalente, afinado com as mudanças tecnológicas e o desenvolvimento de atividades empreendedoras. Diante dessa realidade, nosso objetivo é compreender a política pública de qualificação profissional materializada por meio do Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego PRONATEC ofertado pelo Colégio Técnico (CTUR) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC). Partimos da hipótese de que o programa atuou para satisfazer uma necessidade estrutural do capital, promovendo formação rápida com estímulo a atividades empreendedoras e dissociado da realidade local. Metodologicamente, a pesquisa considera a análise qualitativa e de abordagem de caráter explicativo, tomando como referência o materialismo histórico-dialético que busca a compreensão de um fenômeno em sua concretude, tomando-se como amostra os alunos concluintes do programa PRONATEC/CTUR do município de Seropédica.

Palavras-Chave: Reestruturação Produtiva. Educação Neoliberal. Educação Profissional. PRONATEC.

ABSTRACT

SILVA, Ana Maria Araujo da. **Past, present and expectations for the future of professional education: the experience of PRONATEC/CTUR.** 2024. 129p. Dissertation (Master's in Territorial Development and Public Policies). Institute of Applied Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

In Brazil, beginning in the 1990s, the process of capital's productive restructuring intensified and strengthened through various public policies aimed at adjusting to the new neoliberal order. To adapt to global impulses, the State promoted a series of counter-reforms observed across various fields, resulting in increased unemployment, informality, and labor market flexibility. Additionally, these transformations impacted educational processes, embedding neoliberal principles in the 1988 Constitution, materialized through the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB). The bourgeois counter-reform in the Brazilian educational system was shaped to align with the formation and organization of new professional qualifications, and vocational education policies began to meet the needs of the capitalist mode of production. This led to the creation of a new type of professional—dynamic, flexible, versatile, attuned to technological changes and entrepreneurial activities. Given this reality, our objective is to understand the public policy of professional qualification materialized through the National Program for Technical Education and Employment (PRONATEC) offered by the Technical College (CTUR) of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) in the modality of Initial and Continuing Education (FIC). We hypothesize that the program served to satisfy a structural need of capital, promoting rapid training with an emphasis on entrepreneurial activities, detached from local realities. Methodologically, the research incorporates quantitative and qualitative analysis with an explanatory approach, grounded in historical-dialectical materialism to comprehend the phenomenon in its concreteness. The sample consists of graduates of the PRONATEC/CTUR program from the municipality of Seropédica.

Keywords: Productive Restructuring. Neoliberal Education. Professional Education. PRONATEC.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resumo Metodológico.....	6
Tabela 2. Quantitativo de vagas por município de 2012 a 2016.	34
Tabela 3. Inauguração das Escolas de Aprendizizes e Artífices.	43
Tabela 4. Vínculo Institucional dos Profissionais do PRONATEC/CTUR.	58
Tabela 5. Grau de escolaridade dos profissionais do PRONATEC/CTUR.....	59
Tabela 6. Experiência profissional da Equipe dos Trabalhadores PRONATEC/CTUR.....	59
Tabela 7. Resultado das Pactuações PRONATEC/CTUR 2012 A 2017.	63
Tabela 8. Distribuição de Cursos por Eixo Tecnológico.....	65
Tabela 9. Distribuição de matrículas por Cursos FIC 2012 a 2017 (continua).	67
Tabela 11. Distribuição dos discentes entrevistados por faixa etária.	79
Tabela 12. Distribuição dos Cursos por Matrículas.	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escola de Aprendizes e Artífices.	41
Figura 2. Percentual de Concluintes X Não concluintes (2012 a 2017).....	69
Figura 3. Não Conclusão dos Cursos na Unidade de Ensino de Seropédica.....	70
Figura 4. Contribuição para Renda Familiar dos Discentes.	81
Figura 5. Situação Empregatícia dos Discentes.	82

LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CTUR	Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
COMPERJ	Complexo Petroquímico em Itaguaí
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
EAA	Escolas de Aprendizizes Artífices
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial ou Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
GTPS	Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEI	Microempreendedor Individual
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PJ	Pessoa Jurídica
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores
PNEP	Política Nacional de Educação Profissional
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PROEP	Programa de Reforma da educação Profissional
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPGDT	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
RMRJ	Região Metropolitana do Rio de Janeiro
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio s Micro e Pequenas Empresas
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
USAID	States Aid International Development
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 CAPÍTULO I A REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA A PARTIR DE 1990 E A EXPERIÊNCIA DO PRONATEC.....	9
2.1 O Empreendedorismo no Contexto do Brasil Contemporâneo	18
2.2 O Empreendedorismo nas Políticas Educacionais: um jogo escalar	21
2.3 O PRONATEC	25
2.3.1 Os agentes do programa	26
2.3.2 Os cursos da EPT.....	27
2.3.3 A bolsa-formação	28
2.3.4 Os profissionais do programa	31
3 CAPÍTULO II HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	35
3.1 A Educação Brasileira, da Colônia ao Império	36
3.2 A educação profissional do surgimento da República ao fim do Estado Novo	40
3.3 A Educação Profissional do Estado Democrático de Direito à década de 1980	46
3.4 As Políticas de Educação Profissional a partir da Década de 1990.....	49
4 CAPÍTULO III O PRONATEC NO COLÉGIO TÉCNICO CTUR.....	55
4.1 A Implementação do Programa PRONATEC/CTUR	57
4.2 A Execução do Programa PRONATEC/CTUR	61
4.3 A Análise do Programa PRONATEC/CTUR pela Visão da Equipe de Trabalho	72
4.4 O Programa PRONATEC/CTUR pela Visão dos Discentes.....	79
5 CONCLUSÕES.....	87
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	103
Anexo A. Roteiros de entrevistas para os Coordenadores do Programa PRONATEC/CTUR.	104
Anexo B. Roteiro de Entrevista para os Supervisores de Curso do Programa PRONATEC/CTUR.	107
Anexo C. Roteiro de Entrevista para os Professores do Programa PRONATEC/CTUR.....	111
Anexo D. Roteiro de Entrevista para os Profissionais de Apoio Administrativo e Pedagógico.	115
Anexo E. Roteiro de Entrevista para os Discentes do Programa PRONATEC/CTUR.....	118
Anexo F. Mapa Geral das atividades do Programa PRONATEC/CTUR	122

1 INTRODUÇÃO

“Os pensamentos das classes dominantes são, em todas as épocas, os pensamentos dominantes”.
(Marx; Engels, 2007)

O capital vivencia uma crise orgânica resultante do esgotamento do seu modelo de desenvolvimento taylorista/fordista. A Burguesia, como estratégia de enfrentamento dessa crise, promoveu uma série de transformações socioespaciais em escala global ao longo das últimas décadas do século XX. Entre essas mudanças, destacam-se as mudanças nos modos de produção e, por conseguinte, no mundo do trabalho, resultado da reestruturação produtiva em diversas escalas conferindo materialidade a um novo modelo de desenvolvimento mais enxuto e flexível. O trabalho, como condição essencial à existência e à busca de sustento, exige qualificações cada vez mais subordinadas às necessidades do sistema produtivo capitalista. Esse processo intensifica a alienação do trabalhador, a partir da redução de direitos. Somadas a isso, normas internacionais direcionam como as nações devem se adaptar para uma melhor integração no contexto dos impulsos globais e para atender às exigências do sistema capitalista.

No Brasil, esse processo também provocou diversos efeitos. Entre eles: o aumento do desemprego, da informalidade e a flexibilização do mercado de trabalho. No contexto educacional brasileiro, essas normas internacionais promoveram alterações que implementaram mudanças nos currículos e na estrutura do Estado, reforçando a dualidade histórica das políticas educacionais do país, que forjou distintos modelos de educação com viés seletivo. Como resultado, a formação técnica foi ofertada para grupos das classes populares, com a intenção de formar mão de obra para o mercado, com o discurso de garantir-lhes a sobrevivência. Em outras palavras, tratava-se de uma estratégia para atender às necessidades do capital por força de trabalho de baixo custo. Por outro lado, a continuidade dos estudos era privilégio reservado às elites, garantindo-lhes a perpetuação nos espaços de liderança na sociedade.

Diante desse contexto, a problemática central do nosso trabalho tem como ponto de partida questionar até que ponto a política pública de acesso à educação profissional, do Programa PRONATEC/CTUR, promoveu garantias de empregabilidade para seus beneficiários após a sua formação, com a inserção do empreendedorismo no conteúdo curricular. O ponto de partida é o reconhecimento dos transbordamentos produzidos por essa política no município de Seropédica - RJ, que justifica o foco no Colégio Técnico da UFRRJ, tomando como hipótese

que o programa atuou para satisfazer uma necessidade estrutural do capital, promovendo formação rápida com estímulo a atividades empreendedoras, mas dissociado da realidade local.

O nosso objetivo geral é compreender a política pública de qualificação profissional materializada por meio do Programa PRONATEC no Colégio Técnico CTUR, na modalidade de Formação Inicial Continuada (FIC). Os objetivos específicos são:

- a) Reconhecer a literatura sobre a educação profissional no Brasil;
- b) Delimitar o contexto político que originou o programa PRONATEC, identificando atores, fatos e processos associados à implementação do PRONATEC/CTUR;
- c) Averiguar a demandas de cursos;
- d) Verificar o perfil dos estudantes do PRONATEC/CTUR;
- e) Reconhecer os limites e potencialidades da inserção do empreendedorismo como conteúdo curricular do PRONATEC/CTUR - FIC.

A presente pesquisa está centrada na relação entre a educação profissional e o mundo do trabalho. Essa abordagem nos permite compreender de que maneira as políticas públicas educacionais evoluíram e influenciaram os trabalhadores formados do recorte analisado. Quanto ao município escolhido para a investigação é Seropédica, que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contém uma população estimada, em 2021, de 83.841 habitantes, e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,713. O recorte espacial selecionado abriga a sede da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), fazendo parte do conjunto de municípios que integram a Baixada Fluminense, que, por sua vez, compõe a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ).

Conforme nos explicam Flexor, Silva e Rodrigues (2021), tal região é considerada uma amostra expressiva do quadro de desigualdades sociais, econômicas, infraestruturais e ambientais que se observa na maioria das cidades brasileiras e latino-americanas. A região incorpora a parte denominada Baixada Fluminense, que representa em torno de 30% da população da região metropolitana, apresentando os piores indicadores sociais da região. Seu principal núcleo e polo de atração está localizado no município do Rio de Janeiro, pois recebe historicamente os maiores investimentos e atenções do poder público. Os demais municípios são considerados espaços periféricos (Souza, 2005).

A RMRJ é uma formação que conta com vários municípios, sendo recentemente redefinida pela Lei Complementar n.º 184/2018, contando atualmente com 22 municípios (Figura 1): Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi,

Petrópolis, Queimados, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá (Brasil, 2018). Oliveira (2015) acrescentam que a RMRJ tem sido palco de algumas transformações de cunho comercial, de grandes investimentos infraestruturais e industriais que foram implantados, tais como o Arco Metropolitano, a expansão do Porto de Itaguaí e o Complexo Petroquímico em Itaguaí (COMPERJ).

Essa infraestrutura está orientada a atender os interesses do capital, guiados pelos impulsos globais que, à época, são contextualizados no âmbito dos grandes jogos esportivos. Nesse sentido, Santos (2023a, p. 165) nos explica que: “(...) nenhum subespaço do planeta pode escapar ao processo conjunto de globalização e fragmentação, isto é, individualização e regionalização”. Dessa forma, ao lançar o olhar sob o território, precisamos compreender diferentes aspectos e dinâmicas, e não apenas conceber uma determinada área geográfica de forma isolada. Precisamos compreendê-lo em seus distintos aspectos, articulação global-local e diferentes escalas.

A presente pesquisa é categorizada como pesquisa básica. No que se refere à abordagem do problema, a investigação considera a pesquisa de análise qualitativa. Desse modo, para Minayo, Deslandes e Gomes (2016), a análise qualitativa não se baseia em critérios numéricos para garantir representatividade, mas

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016, p. 21-22).

Quanto aos seus objetivos, nossa pesquisa apresenta seu caráter predominantemente explicativo, pois tem como principal objetivo esclarecer fatores que contribuem, de alguma maneira, para a ocorrência de um determinado fenômeno (Vergara, 2016). Em outras palavras, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca-se identificar suas causas através da interpretação possibilitada por meio de métodos qualitativos (Severino, 2007). O caráter explicativo da nossa investigação será reforçado pela sua forma de análise, que buscará demonstrar os diagnósticos que ressaltam os limites e as potencialidades da educação profissional no PRONATEC.

A partir do nosso objeto de pesquisa, que se constitui em um programa de política pública de educação profissional, o PRONATEC/CTUR, nosso universo de pesquisa foi estipulado para todos os alunos atendidos por meio dessa política pública de todas unidades de ensino dos 5 municípios em que o programa atuou entre os anos de 2012 até 2017, sendo eles os municípios de Campos dos Goytacazes, Carmo, Japeri, Paracambi e Seropédica. A amostra

escolhida foi direcionada aos alunos concluintes que foram atendidos na unidade de ensino que sediou o programa, ou seja, está delimitada aos alunos concluintes do município de Seropédica. Justificamos a escolha pelo município sede do programa pelo fato de que a unidade de ensino de Seropédica foi a unidade que recebeu o maior número de matrículas. Para Severino (2007), o que se constata de uma amostra pode ser estendido a toda população de casos da mesma natureza, ou seja, ao analisarmos uma amostragem ocorre um processo de “generalização” pelo qual o cientista passa do particular para o universal. De alguns fatos observados (fatos particulares), ele conclui que a relação identificada se aplica a todos os fatos da mesma espécie, mesmo àqueles não observados (princípio universal).

A presente pesquisa se desenvolveu a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento de dados bibliográficos e documental.

- Levantamento bibliográfico referente ao reconhecimento da literatura sobre a educação profissional no Brasil. Assim, foi realizado o levantamento dos principais autores acerca do tema, contextualizando o modo como as políticas públicas de educação profissional foram se desenvolvendo ao longo do tempo e afetando a sociedade, para assim considerar a conjuntura do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, que reflete diretamente nos processos de reestruturação produtiva e, por consequência, no mundo do trabalho e na formação do trabalhador. Os documentos são livros, artigos, capítulos de livro, etc.;
- Levantamento documental se refere ao reconhecimento do arcabouço legal extraído de registros institucionais, tais como: os decretos, as leis, as portarias e instrumentos normativos e documentos elaborados pelo PRONATEC/CTUR e por Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial, entre outros.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados da presente pesquisa está categorizada da seguinte maneira:

- Fontes primárias:
 - A. e Relatórios do Ministério de Educação (MEC), extraídos do Portal da Presidência da República e por meio do levantamento da legislação correlata. Entre elas, a Lei 12.513/2011, que instituiu o PRONATEC. Os dados evidenciam as normas e diretrizes que dispõem sobre a Educação Profissional, que norteia o programa do PRONATEC;
 - B. Aplicação de questionários com questões objetivas e discursivas direcionadas aos gestores e trabalhadores de apoio administrativo do PRONATEC/CTUR. Esse instrumento permitiu coletar dados sobre o processo de implementação do respectivo

programa no âmbito do colégio Técnico CTUR, evidenciando peculiaridades da prática administrativa no programa;

- C. Aplicação de questionário com questões abertas e fechadas aos docentes e demais membros da equipe pedagógica do PRONATEC, a fim de coletar dados que permitiram analisar a prática pedagógica da política pública do Programa PRONATEC/CTUR.

- Fontes secundárias:

- A. Levantamento de dados por meio de livros;

- B. Levantamento de dados por meio de trabalhos científicos indexados na Scientific Electronic Library Online – SciELO, entre outros. Tais fontes permitiram analisar produções científicas no campo da educação, políticas públicas e do desenvolvimento territorial para entender a dinâmica das transformações produzidas.

Na Tabela 1, destacamos os dados coletados, os sujeitos investigados e os instrumentos de coleta de dados adotados para executar cada objetivo específico:

Tabela 1. Resumo Metodológico.

Objetivo específico	Dados coletados	Sujeitos investigados	Instrumento de coleta de dados
a) Reconhecer a literatura sobre a educação no Brasil	Conceitos: Sistema capitalista; Reestruturação do sistema capitalista; Contrarreforma burguesa entre outros.	Principais autores do campo da educação profissional. Entre eles: (Ferreira Jr, 2010; Frigotto, 2010; Ramos, 2014; Souza, 2019) etc.	Levantamento de artigos e livros
b) Delimitar o contexto político que originou o programa PRONATEC, identificando atores, fatos e processos associados à implementação do PRONATEC/CTUR. c) Averiguar demandas de curso	Dados históricos: acervo de fotos, plano de governo entre outros. Dados documentais: legislação, editais, portarias, PDI UFRRJ etc.	Governo Federal; Instituições Supranacionais como a ONU; OIT entre outras. O colégio Técnico CTUR etc.	Levantamento livros e artigos e aplicação de questionários
d) Caracterizar os estudantes do PRONATEC/CTUR	Dados do Sistec como: matrículas, conclusão, abandono	Coordenador Adjunto	Tabelas de Excel
e) Reconhecer os limites e potencialidades do programa e da inserção do empreendedorismo como conteúdo curricular do PRONATEC/CTUR - FIC	Plano de Curso e Narrativa dos profissionais e discentes	Coordenador geral do PRONATEC /CTUR; Coordenador Adjunto; Supervisores de Curso; Professores; Apoio Administrativo e discentes	Aplicação de Questionário

Fonte: Elaboração própria.

Por meio desse quadro, pretendemos estabelecer condições de maior controle sobre nossa pesquisa investigativa, uma vez que ele nos permite ter uma maior compreensão sobre o processo investigativo, seus objetivos e os seus instrumentos. Desse modo, a presente pesquisa está fundamentada a partir do pressuposto que o capital vivenciou uma crise orgânica por meio do esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista/fordista e a burguesia, para recompor suas bases de acumulação, utilizou a estratégia de reestruturação dos processos de trabalho, da produção, da educação, entre outros, para reorganizar o relacionamento entre a sociedade e o

estado por meio do receituário neoliberal, conferindo materialidade a um modelo de desenvolvimento mais enxuto e flexível do capital à luz do materialismo histórico e dialético. A partir das obras de Kuenzer (1998), Mészáros (2015), Harvey (1992, 2005), Moura (2007), Antunes (Antunes, 2009, 2018), Frigotto (2010, 2014), Ramos (2014), Coutinho (2006), Souza (2020), etc.

Assim, nos ancoramos no referencial teórico-metodológico e epistemológico do materialismo-histórico de Marx (2004; 2008; 2011). O autor analisa a sociedade a partir, entre outras coisas, do reconhecimento das classes sociais, que orienta a relação indivíduo/sociedade. Desse modo, o materialismo histórico-dialético percebe a realidade, buscando a compreensão de um fenômeno em sua concretude (Marx, 2011).

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2011, p. 257).

Tomando o materialismo histórico-dialético, busca-se estabelecer um diálogo à luz das transformações ocorridas na formação do trabalhador e do mundo do trabalho, construindo uma discussão que considera as diferentes concepções que envolvem a relação entre educação-trabalho, os marcos políticos-estruturais sobre a maneira como foi integrado ao sistema produtivo, o ensino básico e como se qualificaram as classes populares e as elites da sociedade. Para compreender esse contexto de mudanças, são utilizadas as reflexões preconizadas por Kuenzer (1998), Engels e Marx (2007), Mészáros (2015), Marx (2004; 2008; 2011), Moura (2007), Frigotto (2010, 2014), Ciavatta e Ramos (2011), Saviani (2015, 2016), Souza (2012, 2005), Ramos (2014), entre outros.

Desse modo, o primeiro capítulo pontua as transformações socioespaciais a nível global ao longo das últimas décadas do século XX e como essas as mudanças afetaram os modos de produção e, por conseguinte, a educação e o mundo do trabalho, resultado da reestruturação produtiva em diversas escalas. O segundo capítulo considera a educação brasileira e as políticas públicas de educação profissional, demonstrando a forma como elas se desenvolvem ao longo do tempo. Esse percurso permite compreender o contexto político que deu origem ao programa PRONATEC. O terceiro capítulo descreve o funcionamento do PRONATEC/CTUR, evidenciando os processos intrínsecos à sua concretização e os resultados produzidos na realidade de Seropédica. Dessa forma, evidenciam-se as demandas por curso, o perfil dos discentes e as motivações políticas e ideológicas subjacentes à integração de empreendedorismo como conteúdo curricular no âmbito do referido programa. Assim, ficam evidentes os limites e

potencialidades decorrentes da inserção deste conteúdo curricular no programa PRONATEC/CTUR (FIC).

2 CAPÍTULO I

A REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA A PARTIR DE 1990 E A EXPERIÊNCIA DO PRONATEC

“Os trabalhadores não têm nada a perder em uma Revolução Comunista, a não ser suas correntes”.
(Marx; Engels, 2007)

”.

As últimas décadas do século XX foram pautadas por transformações multiescalares, que resultaram do avanço da globalização, reestruturação do sistema produtivo, produto e condição dos avanços tecnológicos e uma crescente onda de neoliberalização que começa nos países do norte global, alcançando o sul global. Cabe considerar que não se restringe às questões econômicas, ao comércio internacional e à proteção aos blocos econômicos, produzindo efeitos socioespaciais (Souza, 2020).

Ao nível nacional, esse mesmo processo ganha adesão a partir da crítica ao papel do Estado, que, para muitos, deveria limitar-se às funções básicas que asseguram a reprodução do capital. Os resultados, bastante controversos, ampliaram desigualdades, intensificaram as disputas de classes e concentraram ainda mais capital nas mãos de uns poucos (Azevedo; Camargo; Almeida, 2008). Conforme Marx (2011), o processo social acerca da divisão social do trabalho resulta, entre outras coisas, em uma desigualdade econômica. Desse modo, não pode ser concedido de forma desvinculada das lutas políticas e sociais. Assim, Harvey (2017, p. 114) enfatiza que:

As lutas por status dentro da divisão social do trabalho e pelo reconhecimento das qualificações, na verdade, são lutas por oportunidades de vida para o trabalhador e, como tal – esse é o cerne do problema -, por lucratividade para o capitalista. Do ponto de vista do capital, é útil, ou até mesmo crucial, que haja um mercado de trabalho segmentado, fragmentado e extremamente competitivo. Isso cria barreiras, à organização coerente e unificada dos trabalhadores.

No campo da educação profissional, segundo Kuenzer (1998), o Estado Capitalista tem conduzido as políticas públicas de qualificação profissional destinadas aos trabalhadores. Essas políticas representam uma estratégia das classes dominantes, disseminando seus interesses e incorporando seus valores na sociedade, para o qual, torna-se fundamental o exercício do poder político (Engels e Marx, 2007). Assim,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também, dos meios para a produção intelectual de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados a produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias, de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e

consequentemente pensam; na medida em que dominam uma época histórica em toda sua extensão é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que tem uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias que regulam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época (Marx; Engels, 2007, p. 48).

Nesse caminho, Anderson (1995), Harvey (2005, 1992), Santos (2023a), Antunes (2009), Brenner (2015), Smith (2015), entre outros, reforçam que essa estratégia produz mudanças socioterritoriais cujos sinais e marcas podem ser observados em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, nas práticas e no poder do Estado. É, também, produto de crises do capitalismo, considerando-se tratar de

um sistema social de produção que se reproduz a partir de um processo de conservação e de ruptura determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela correlação de forças políticas no âmbito do Estado, articulados dialeticamente. À medida que esse sistema muda, ele alimenta e conserva sua estruturação. O sistema social de produção capitalista é um processo histórico e, como tal, um processo em transformação, com rupturas ou crises. A crise é, portanto, de fundamental importância para o sistema capitalista pois se constitui, contraditoriamente, num processo de reprodução, a partir do momento em que gera profundos processos de reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção, bem como de reestruturação institucional do conflito de classe no âmbito do Estado. A própria crise é, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema. Os períodos de crise são, na realidade, uma necessidade vital para o capitalismo, pois são nesses momentos em que se produzem as rupturas necessárias para a sua continuidade. O regime de acumulação do capital consiste numa configuração específica da estrutura da sociedade capitalista: um modo de organização das forças produtivas articulado com um modo de regulação das relações de produção. O regime de acumulação - ou a estrutura da sociedade - se expressa numa correlação de forças no âmbito do Estado, e essa expressão constitui a superestrutura da sociedade. A estrutura social mais a superestrutura consolidam um modelo de desenvolvimento do capital (Souza, 1998, p. 21).

Para Harvey (2005, p. 43), “o sistema capitalista é, portanto, muito dinâmico e inevitavelmente expansível; esse sistema cria uma força permanentemente revolucionária, que, incessantemente e consequentemente, reforma o mundo em que vivemos.” São essas forças que, de tempos em tempos, voltam à tona e ditam novas formas de reestruturação. Desse modo, a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970 instaurou-se uma crise¹ orgânica do capital por meio do esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista/fordista.

O modelo de desenvolvimento taylorista/fordista começou a entrar em crise no fim dos anos 60 e início dos anos 70, quando o mundo capitalista avançado caiu em recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, configurando-se, assim, o esgotamento das possibilidades de acumulação do capital. Esse esgotamento, somado ao acúmulo de inovações tecnológicas no

¹ Mészáros (2015) caracteriza este contexto de crise estrutural.

campo da microeletrônica e da informática, e ao avanço das conquistas políticas da própria classe assalariada, constituíram-se nas condições objetivas da crise de acumulação do capital (Souza, 1998, p. 41).

Tal conjuntura, conforme Anderson (1995), além de alimentar as condições objetivas, também corrobora com questões subjetivas de fortalecimento do neoliberalismo enquanto doutrina teórico-política e ideológica da reação burguesa que busca resgatar seu ciclo reprodutivo para recompor seu projeto de hegemonia. A princípio, na década de 1970, o neoliberalismo tinha como prioridade o controle da inflação, redução do papel do Estado, redução das políticas sociais, protagonismo de atores empresariais, livre mercado, logrando êxito principalmente na Europa Ocidental. No entanto, conforme Souza (1998), o que ocorre é um retrocesso social com a ampliação das desigualdades sociais.

Segundo Harvey (1992, p. 132), desse movimento resultou desigualdades que “produziram sérias tensões sociais e fortes movimentos sociais por parte dos excluídos”, o que demonstrou a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de impedir as contradições do capitalismo, e a partir de 1970 a reprodução do capital passou a ser concebida por um novo modelo de desenvolvimento enxuto e flexível.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços" (Harvey, 1992, p. 140).

Segundo Anderson (1995, p. 12), foi em 1979 que o neoliberalismo conquistou sua hegemonia, tendo como expoente a eleição do governo Thatcher, na Inglaterra, sendo “o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal.” Ainda segundo o autor, em 1980, com a frente reacionária de Ronald Reagan na presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrota Helmut Schmidt, na Alemanha e, um ano mais tarde, em 1983, foi a vez de Schluter, na Dinamarca; logo em seguida, a maioria dos países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também aderiram à tendência política de direita. Nesse ínterim, uma onda de direitização ganhou força, que, para Souza (1998) está associada ao fato da social-democracia ceder espaço à ideologia e às práticas sociais neoliberais.

Para Anderson (1995), os governos como os euro-socialistas, do sul do continente europeu, que se apresentavam como uma alternativa progressista, baseados em movimentos

operários ou populares, contrastando com a linha reacionária dos governos Thatcher e Reagan, e outros do norte da Europa, se veem obrigados pelos mercados financeiros internacionais a mudar suas estratégias organizando-se para fazer uma política mais voltada à ortodoxia neoliberal, estabelecendo prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, as concessões fiscais aos detentores de capital e o abandono da política do pleno emprego. As experiências como as de Mitterrand, na França; González, na Espanha; Soares, em Portugal; Craxi, na Itália; Papandreou, na Grécia, evidenciam a experiência neoliberal enquanto ideologia da nova direita conservadora no continente europeu.

No Brasil, segundo Fernandes (2020), a burguesia, para se manter como classe dominante, põe em prática a contrarrevolução e a contrarreforma, como meio de preservação do seu *status quo*, o que não permite a verdadeira revolução, que legitima os interesses da classe trabalhadora. Desse modo, a partir da década de 1990, se intensificou e se fortaleceu o processo de reestruturação produtiva do capital, por meio de diversas políticas públicas que, na realidade, significaram um projeto de ajustamento à nova ordem neoliberal. Assim, o Estado, a fim de adaptar-se aos impulsos globais, promove uma série de contrarreformas observadas em diversos campos e que resultaram na majoração do desemprego, da informalidade e na flexibilização dos mercados de trabalho (Antunes, 2018).

Segundo Macedo (2011), a contrarreforma orquestrada pelas burguesias nacional e internacional ficou conhecida como neoliberalismo de Terceira Via. O conceito, mencionado pela autora, é apresentado por seus formuladores da seguinte maneira:

Uma das inovações fundamentais se vincula com a importância que crescentemente adquirem as formas de propriedade e de controle social públicos não-estatais, de modo que é possível presumir que o século XXI será o século em que o público não-estatal poderá constituir-se numa dimensão-chave da vida social. O Estado social-burocrático foi dominante durante o século XX: social porque buscava garantir os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico; burocrático porque o fazia através de um sistema formal/impessoal baseado na racionalidade instrumental para executar diretamente essas funções sociais e econômicas utilizando servidores públicos (Bresser-Pereira; Grau, 1999, p. 16).

Ainda conforme Macedo (2011), sob a administração do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995 desencadeou-se no Brasil a segunda reforma administrativa², reconhecida como Reforma Gerencial, sob o pretexto de tornar o aparelho do Estado mais eficiente. No entanto, essa contrarreforma se materializou procurando dar resposta ao crescimento substancial do aparelho estatal, que culminou em sua transformação em um estado

² A primeira reforma administrativa, segundo Bresser-Pereira (2008), foi aquela executada em 1937 e tinha cunho burocrático.

social. Para Bresser-Pereira (2008), essa remodelação do Estado em uma entidade de cunho social representava uma alternativa de contenção do crescimento das despesas públicas, particularmente no que se refere às contratações de recursos humanos.

Souza (2020, p. 38), argumenta que essa estratégia de recomposição da burguesia intensificou “a precariedade do trabalho e da vida humana, caracterizando-se talvez como a mais perversa ofensiva do capital contra a classe trabalhadora”, trazendo, de forma muito intensa, consequências como: o combate à livre organização coletiva dos trabalhadores; a desregulamentação dos direitos trabalhistas; a terceirização; a instituição do banco de horas; a regulamentação do trabalho intermitente; a proliferação do trabalho informal, entre outras. Dessa forma, a população jovem brasileira, na faixa etária de 18 a 24 anos, tornou-se o segmento mais afetado por esses efeitos perversos.

Azevedo, Camargo e Almeida (2008) afirma que esse projeto estratégico também teve forte efeito no campo educacional, o que justifica intervenções no sistema educacional, impulsionando o papel de grupos privados e alinhando os objetivos educacionais ao processo de reprodução capitalista e orientando o indivíduo para o mundo do trabalho. Vieira (2023), por sua vez, afirma que:

(...) as contrarreformas educacionais operadas pela classe dominante como meio de dificultar ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento socialmente produzido. O propósito é oferecer para os filhos dessa classe uma formação pragmática, imediatista e interessada, com vistas a atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, ofertando, assim, uma formação para o trabalho flexível, mas também ampliando a mediação do conflito de classes e renovando os mecanismos de conformação ética e moral da classe trabalhadora (Vieira, 2023, p. 32).

A política educacional apregoada pelos neoliberais exigiu novas regras para a educação, o que implicou, entre outras coisas, partilhar a educação com o setor privado, que assumiu um espaço de protagonismo nessa função, limitando cada vez mais a atuação do setor público. Postulava-se que:

Os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços (Azevedo; Camargo; Almeida, 2008, p. 15).

Além de orientar a formação e a qualificação da força de trabalho para as novas condições de organização do trabalho e da produção, Souza (2015) chama a atenção para a necessidade de promover uma conformação social perante a nova relação estabelecida entre o Estado e a sociedade. Assim,

A formação/qualificação profissional e social surge nesse contexto como uma demanda objetiva da valorização do capital. De um lado, servindo de instrumento de formação de um exército industrial de reserva de novo tipo – diferente daquele que alimentava a produção fordista. De outro, servindo de espaço de conformação ético-política da classe trabalhadora na nova dinâmica das relações de poder na sociedade, onde os aparelhos privados de hegemonia assumem, na condição de parceiros do Estado, o compromisso de promoção do desenvolvimento social e econômico fundado na ideologia do consenso entre diferentes interesses em conflito (Souza, 2015, p. 284).

No transcurso do processo eleitoral de 1994, FHC utilizou essa estratégia de conformação social que ganhou forma por meio da proposta para sua plataforma governamental, o projeto “Mãos à obra, Brasil”. A proposta delineada orientou-se pela influência de orientações preconizadas por entidades de âmbito internacional, como o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). O arcabouço conceitual derivado dessa proposição teve por norteamento o documento intitulado “Educação fundamental e competitividade empresarial (uma proposta para ação do governo)”, elaborado sob o escopo dessas instituições, entre outros textos correlatos (Santos, 2023a). Dessa forma, para concretizar essa visão estratégica e promover uma conformação entre os indivíduos, a educação ganha ênfase, passando a ser vista como um requisito de empregabilidade, entre outros. “A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada” (Cardoso, 2008, p. 47).

Mediante essa configuração, sob influência de princípios neoliberais iniciou-se à contrarreforma burguesa, que promoveu transformações a partir da constituição de 1988 e seguiu a transição rumo a um Estado Mínimo. Segundo Ciavatta e Ramos (2011), às reformas educacionais foram materializadas por meio de diversos instrumentos legais; entre eles, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, aprovada sob o governo de FHC. Segundo Saviani (2016), a LDB trata-se da lei maior da educação no Brasil, chamada de carta magna da educação, para definir a sua importância. Ela situa-se abaixo da Constituição Federal, detalhando as linhas mestres da educação nacional.

Nessa perspectiva, a LDB foi posteriormente regulamentada, por meio de vários instrumentos legais. O Decreto n.º 2.306/1997, entre outros dispositivos, regulamenta o Art. 4º, que dispõe sobre as instituições de ensino superior com finalidade lucrativa³ entre outras providências (Brasil, 1997b). Ainda em 1997, o ex-presidente, Fernando Henrique Cardoso,

³ O que favoreceu o setor privado de ensino. Esse passou a conceber lógica rentista, fundamentada na prestação de serviços educacionais com o objetivo lucrativo (Monfredini, 2013).

promulga a regulamentação da Educação Profissional através do Decreto n.º 2.208/1997, que normatizou o § 2º do Art. 36º e os artigos 39 a 42 da LDB, representando, entre outras coisas, a reorganização e a expansão de cursos ajustados a um novo discurso, um novo apelo à empregabilidade. Além disso, o Decreto dissociou o ensino médio da educação profissional, conforme o Art. 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” e ainda estabeleceu uma organização para essa modalidade educativa em três níveis (Brasil, 1997a).

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997a).

Conforme Santos (2023a) a Portaria de n.º 1005/1997, do Ministério da Educação (MEC), implementou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), comandado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), iniciando a contrarreforma burguesa no âmbito da Educação Profissional, a qual se desdobrou e correspondeu aos dois mandatos do governo FHC, no período de 1995 a 2002. Consoante às informações do MEC, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi considerada o epicentro dessa empreitada reformista:

Na atual gestão, o MEC e o PROEP implementam uma política de educação profissional e tecnológica que não só visa uma adequação ao atendimento das necessidades do mercado, mas também incluem em suas prioridades as demandas sociais, partindo do pressuposto segundo o qual o Estado deve assumir papel ativo na coordenação, financiamento e execução da política de educação profissional. Nesse sentido, esforços significativos têm sido envidados para o reordenamento tanto de seus processos gerenciais quanto à ampliação da infraestrutura setorial e a qualificação dos agentes institucionais envolvidos, visando fazer da educação profissional e tecnológica uma peça-chave para o desenvolvimento do país (Brasil, 2008, p. 08).

Os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) também deram ênfase ao decreto 2.208/1997. O parecer CNE/CEB n.º 17/ 1997 – que regulamentou as bases que orientaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; entre outros assuntos, fortaleceu a flexibilização do currículo (Santos, 2023a). Segundo o parecer:

A desvinculação entre o Ensino Médio e o ensino técnico traz vantagens tanto para o aluno quanto para as instituições de ensino. O aluno terá maior flexibilidade na definição do seu itinerário de Educação Profissional, não ficando restrito a uma habilitação rigidamente vinculada ao Ensino Médio, passível de conclusão somente após o mínimo de três anos. Do lado das instituições de ensino, a desvinculação propicia melhores condições para a permanente revisão e atualização dos currículos. O chamado currículo integrado é extremamente difícil de ser modificado e por isso mesmo acaba se distanciando cada vez mais da realidade do mundo do trabalho. A possibilidade de o aluno cursar, por exemplo, primeiro o Ensino Médio e depois o curso técnico, coaduna-se com a tendência internacional de formar técnicos com sólida base de formação geral. A opção do aluno, entretanto, pode estar associada a uma necessidade mais premente de inserção no mercado de trabalho e, para tanto, permanece a possibilidade de se cursar o Ensino Médio e o técnico de forma concomitante (Brasil, 1997a, p. 04-05).

O Parecer n.º 16/1999 e a Resolução CNE/CEB n.º 04/1999 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, promovendo destaque nas competências profissionais, com ênfase ao atendimento das demandas do mercado de trabalho (Brasil, 1999b, 1999a). Para Ramos (2001), a qualificação profissional tem enfrentado uma crescente tensão decorrente da ascensão da noção de competência, que resultou do enfraquecimento de seus atributos conceituais e sociais, em prol do reforço da dimensão experiencial, uma vez que os saberes tácitos e sociais têm adquirido proeminência, desafiando diante dos saberes formais, cuja validação residia na obtenção de diplomas. Outro aspecto como resposta à crise do desemprego e à valorização das aptidões individuais tem levado negociações coletivas, anteriormente centradas nas categorias de trabalhadores, a se fundamentarem cada vez mais em normas e regulamentos que, mesmo quando acordados de forma coletiva, são aplicados de forma individualizada. Nesse cenário, a dimensão que se destaca é a experimental. A noção de competência, originária da psicologia, se revela especialmente adequada para traduzir essas dimensões, uma vez que direciona a atenção para atributos subjetivos envolvidos no âmbito laboral.

Dessa forma, é possível notar que a Educação Profissional proposta pelo governo FHC não coaduna com os princípios de uma formação integral dos sujeitos, mas, ao contrário, o que estava posto era a continuação de um modelo fragmentado e dualista. Tal proposta endereçada, exclusivamente, à fração menos favorecida da sociedade brasileira, volta-se a ocupações de natureza mais simplista. O que o governo brasileiro objetiva com o programa, que é democratizar a oferta da educação profissional, revela-se, na realidade, como práticas que se inscrevem em uma modalidade de política educacional que transcende meramente à materialização de uma forma de inclusão/exclusão (Kuenzer, 1998).

Assim, o discurso governamental à época, conforme observado por meio dos instrumentos legais como o Art. 1º, inciso IV, do Decreto n.º 2.208/1997, sustentava que a

reforma da educação profissional facilitaria a inclusão de jovens e adultos através da profissionalização (Brasil, 1997a). Entretanto, sobre esse debate, Braverman (1978) afirma que para o capitalismo é necessário que a classe trabalhadora exerça qualificação, requalificação e atualização das suas habilidades; caso essa formação não ocorra, há um comprometimento direto do processo de valorização do capital, e quem perde com essa desvalorização é a burguesia o empresariado. É neste sentido que há uma busca por produzir uma força de trabalho mais qualificada e compatível com os novos interesses do mercado, principalmente a formação de um novo tipo de profissional, mais dinâmico, flexível, polivalente e afinado com as mudanças tecnológicas e o desenvolvimento de atividades empreendedoras (Souza, 2020).

2.1 O Empreendedorismo no Contexto do Brasil Contemporâneo

O termo empreendedorismo não é recente; sua evolução carregou consigo outros valores e sentidos. De acordo com Paula, Cerqueira e Albuquerque (2004), a partir do século XVIII a terminologia passa a estar relacionada às atividades de empresários. Antes, de acordo com o autor, estava associada às atividades aventureiras, e, especialmente, aos dirigentes de expedições militares.

A partir de 1700, a palavra passa a ser usada para designar os empreiteiros de obras públicas e os arquitetos. Parece ter sido com Cantillon e Bernard Belidor, no século XVIII, que a palavra passará a designar as atividades do empresário no sentido da compra e venda de trabalho e matérias-primas a preços não determinados *a priori* e a venda dos produtos resultantes a um preço contratado. Mas, é Cantillon quem vai identificar o decisivo atributo do empresário. [...] Mais tarde, com Marshall e Schumpeter, vão ser reconhecidos dois outros sentidos justificadores da ação do empresário — este passará a ser caracterizado como aquele que corre riscos e é capaz de inovar (Paula; Cerqueira; Albuquerque, 2004, p. 572-573).

Apesar do termo ser antigo, Schumpeter (1883-1950) é o autor de maior expressão para a teoria do empreendedorismo. Segundo Schumpeter (1997), o conceito de empreendedorismo é reformulado passando a atribuir centralidade ao processo de inovação e ao papel desempenhado pelo empresário empreendedor. O autor introduziu no século XX a perspectiva do empreendedor como aquele que ao se desafiar no mundo da competição empresarial, destrói criativamente (Fernandes; Santos, 2008).

Segundo Schumpeter (1997), o empresário e empreendedor é quem inicia a mudança econômica e educa os consumidores, ensinando-os a desejar novas coisas ou coisas que diferem de alguma forma daquilo que estão habituados a consumir. Esse processo é denominado de

“destruição criadora”, que ocorre a partir da substituição de antigos produtos por novos, com o estímulo a novos hábitos de consumo.

Autores como, Rocha *et al.*, (2021), Carmo *et al.*, (2021), Casagrande, Zamora e Oviedo, (2021) e Baggio e Baggio, (2014) apoiados na obra de Schumpeter, compreendem que a atividade empreendedora desempenha um papel muito importante para o desenvolvimento econômico. O empreendedor assume o papel de representante da inovação, com o propósito de criar novas combinações produtivas e mais eficientes nos meios produtivos para impulsionar o desenvolvimento econômico, quais sejam: 1) introdução de um novo bem; 2) introdução de um novo método de produção; 3) abertura de um novo mercado; 4) conquista de uma nova fonte de oferta de matérias prima.

Nesse contexto, apesar do reconhecimento acerca do tema para o setor econômico, há resultados divergentes quando o assunto é o ingresso dos indivíduos no empreendedorismo. Isto é, aqueles que tradicionalmente não podem ser caracterizados como capitalistas, com poder de influência, têm dificuldades de tornarem-se empreendedores. O Global *Entrepreneurship* Monitor (GEM) é um consórcio global que conta com apoio de várias instituições, incluindo o Banco Mundial e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). A instituição coletou informações em 49 economias, o que representou cerca de dois terços da população global em 2022, para desenvolver estudos sobre o empreendedorismo, investigando diversos aspectos sobre esse assunto. Entre os aspectos investigados, a instituição levantou os motivos que levam as pessoas a exercerem o empreendedorismo. Para tal, os indivíduos investigados foram separados em dois grupos: aqueles que exercem o empreendedorismo por necessidade e os que exercem por oportunidade. Desse modo, segundo a sua pesquisa de 2022/2023, o relatório global “Adaptando-se a um Novo Normal”, o Brasil ocupa a décima primeira posição no mundo, destacando-se no empreendedorismo por necessidade, ou seja, das pessoas que começam um negócio “para ganhar a vida porque os empregos são escassos” (GEM, 2023, p. 18) (Tradução nossa).

Para Schumpeter (1997), o empresário empreendedor está intrinsecamente vinculado à mudança e à inovação. Dito de outra forma, o empreendedor schumpeteriano é a força motriz do desenvolvimento, sendo o responsável pela destruição criativa e com essa inovação ele consegue não apenas gerar lucro, mas transformar os padrões de acumulação do capitalismo.

No atual cenário Brasileiro, o empreendedorismo vem sendo definido com base em estudos comportamentalistas. Segundo Filion (1999) o psicólogo McClelland, foi um dos pioneiros nas análises sobre comportamento humano, desenvolvendo estudos, na década de

1980, tornando-se uma referência nessa área com destaque aos estudos referentes ao comportamento empreendedor. Ainda conforme, Fillion (1999) complementando essa vertente, destaca que para pessoa exercer as práticas empreendedoras ela deve reunir um conjunto de características, como: inovação, criatividade, flexibilidade, liderança, necessidade de realização, tolerância à ambiguidade e à incerteza, iniciativa, originalidade, dentre outras. Conforme Santos (2023a, p. 268) Esses estudos comportamentalistas do empreendedorismo ganharam notoriedade e serviram de referência para a “Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que buscava identificar as características de um empreendedor de sucesso”. A autora ainda complementa que essas características apontadas também “serviram de base para a ONU desenvolver a metodologia do Seminário Empreendedores e Tecnologia (EMPRETEC), que é aplicada no Brasil pelo SEBRAE, desde 1993, em parceria com a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento” (Santos, 2023a, p. 269). Nesse contexto, diferente do empresário empreendedor de schumpeteriano para o SEBRAE, o empreendedor é um indivíduo que adota uma postura caracterizada por inquietação, ousadia e proatividade, traços que favorecem a criatividade e, por consequência, desdobram-se em benefícios econômicos e sociais (SEBRAE, 2015).

No contexto do SEBRAE, o empreendedor pode ser identificado em diversas circunstâncias e participando em várias modalidades do trabalho informal, seja como profissional autônomo ou através de contratos de trabalho por meio de Pessoa Jurídica (PJ). Isso se estende à esfera dos vendedores ambulantes e daqueles que são proprietários de micro, ou pequenas empresas, como exemplo, a figura do Microempreendedor Individual (MEI). Essas inúmeras manifestações ilustram como esses trabalhadores são inseridos nos ideais de inovação e criatividade difundidos pelos promotores do empreendedorismo. Entretanto, essa participação ocorre em meio a condições trabalhistas, em grande parte, precárias, pois tendem a perpetuar a degradação das garantias trabalhistas, a diminuição da renda e a desvalorização da força de trabalho. Isso contraria a narrativa de melhoria nas condições de trabalho e qualidade de vida para a classe trabalhadora, divulgada pelos proponentes do empreendedorismo (Amorim; Moda; Mevis, 2021).

Desse modo, as teorias comportamentalistas defendem que os sujeitos detentores das competências corretas, conseguem atuar de forma empreendedora tanto no campo pessoal quanto profissional (Fillion, 1999). Por outro lado, Amorim, Moda e Mevis (2021, p. 10) compreendem que:

O empreendedorismo se impõe como a atual e hegemônica forma de se viver no capitalismo. Forma está ancorada em uma tentativa do capital, até agora exitosa, de refundar a subordinação classista do trabalho. Ao reforçar os elementos que conformam os trabalhadores como competidores entre si, mas situados como “colaboradores” do capital, busca-se, portanto, naturalizar a reprodução do antagonismo classista, criando novos limites para a resistência da classe trabalhadora diante da dominação neoliberal, já que, ao fim e ao cabo, todos poderiam ser empreendedores, pelo menos à primeira vista.

Ainda segundo os autores, o empreendedorismo é um produto da hegemonia conquistada via produção de consensos, e não apenas em mecanismos de coerção. “Tal produção da hegemonia é realizada, muitas vezes, de forma mediada pelo Estado, no sentido em que o empreendedorismo é difundido pública e privadamente, como pode ser notado no caso brasileiro” (Amorim; Moda; Mevis, 2021, p. 11).

2.2 O Empreendedorismo nas Políticas Educacionais: um jogo escalar

As transformações que acontecem ao nível do território não são produto exclusivo de dinâmicas locais, mas envolvem um jogo multiescalar, produto de impulsos globais (Santos, 2023a). Nestas condições, segundo Harvey (1992) as transformações no espaço e no tempo que acompanham as mudanças do capitalismo. Essas modificações são impulsionadas por forças globais que afetam as dinâmicas locais, envolvendo um jogo multiescalar. Além disso, as políticas públicas são usadas para implementar normas e regulações que transcendem os territórios locais, refletindo impulsos e demandas globais.

Nesse sentido, Conforme Santos (2023a), a partir da década de 1970, o termo empreendedorismo ganhou notoriedade e passou a guiar a implementação de políticas neoliberais do capitalismo ocidental. Mas é na década de 1990 que o empreendedorismo ganha adesão nas políticas educacionais brasileiras por meio da contrarreforma burguesa, direcionada para o processo de formação e organização da nova qualificação profissional, dirigida à preparação do exercício das profissões. Tudo isso ocorre impulsionada por organismos internacionais, como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo estabelecida na Conferência Mundial de Educação para Todos, em março de 1990. Como resultado surge o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993-2003, que na avaliação de Frigotto (2018), adaptou os sistemas educacionais às demandas do capital, orientado ao processo de acumulação.

Na década de 1990, a UNESCO (2005) preconizava a necessidade de desenvolver iniciativas que promovessem o aprendizado ao longo da vida, objetivando a garantia da permanência dos indivíduos no mundo do trabalho, diante da crescente inserção de novos recursos tecnológicos. Nesse cenário, o trabalhador é concebido como um sujeito incumbido a desenvolver a habilidade de “aprender a aprender”, em virtude da responsabilidade individual de manter-se perpetuamente adaptável e empregável. Um trabalhador flexível tal e qual o sistema exige, capaz de enfrentar e superar as crises sistêmicas do capital (Harvey, 1992). Com base nisso, a UNESCO, no final da década de 1990, estabelece quatro eixos para a Educação do século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser. Tais pilares estabelecem novas relações entre política educativa e política de desenvolvimento, fomentando o empreendedorismo como técnica para promover uma “educação para o desenvolvimento humano” e para o enfrentamento do desemprego (Delors, 1996):

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao **auto-emprego** [sic] e ao **espírito empreendedor**: É preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico (Delors *et al.*, 1996, p. 83) (Grifo nosso.).

De acordo com Turmina e Shiroma (2014), os argumentos utilizados no Relatório atuam “em favor da modificação de mentalidade, de comportamento e de atitudes visam moldar para a empregabilidade, para o empreendedorismo e para a conformação ao desemprego” (Turmina; Shiroma, 2014, p. 176). Já em 2004, outra iniciativa estimulou a introdução do empreendedorismo tanto no ensino formal quanto na educação: o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), em conjunto com a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O “aprender a empreender” foi proposto como o quinto pilar da educação. Esse pilar motivou a elaboração de diversos projetos de leis brasileiras, entre eles o Projeto de Lei n.º 1.673, de 2011, que integra o empreendedorismo nos currículos tanto do Ensino Fundamental como do Médio, e o Projeto de Lei do Senado n.º 772/2015, que agrega o empreendedorismo como diretriz curricular da educação básica e determina como finalidade da educação superior o incentivo à inovação e empreendedorismo (Amorim; Moda; Mevis, 2021).

Seguindo nesse caminho, em 2008, com as transformações tecnológicas em pleno vapor, a UNESCO propõe outras habilidades para os jovens da educação secundária e reitera o

empreendedorismo como uma ferramenta capaz de proporcionar as condições adequadas para atuação na sociedade do conhecimento baseada na tecnologia (UNESCO, 2005). Entendendo que:

É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida, que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo (UNESCO, 2005, p. 11).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao tratar da realidade brasileira, ressalta que um dos principais desafios enfrentados pelo país é oferecer oportunidades para a integração dos jovens no mercado de trabalho (OECD, 2018). Isto porque a globalização e os avanços tecnológicos têm ampliado as exigências dos empregadores, que cada vez mais buscam profissionais dotados de competências alinhadas ao atual contexto técnico-científico-informacional. Dessa forma, a instituição preconiza o investimento na educação profissional, direcionando os esforços para o desenvolvimento de competências que estejam alinhadas às exigências do mercado de trabalho, principalmente para os indivíduos em casos de vulnerabilidade. Assim sendo, a organização sugere a implantação de políticas públicas que fomentem parcerias público-privadas, além de propor a integração, em todas as etapas escolares, de uma formação flexível que favoreça o desenvolvimento da atividade empreendedora (OECD, 2015).

Em 2019, a OIT reafirmou a necessidade dos trabalhadores buscarem qualificações constantes ao longo da trajetória profissional, justificado pela dinâmica de transformações ocorridas no cenário laboral, em grande parte provocadas pelo avanço tecnológico que tem redefinido os processos produtivos. A OIT (2019) também ressaltou a importância da iniciativa privada como motor do crescimento econômico; da promoção de condições laborais dignas, principalmente do incentivo ao empreendedorismo como um dos meios de criar oportunidades de empregos, particularmente em pequenas e microempresas. Além disso, o referido crescimento empresarial foi considerado pela OIT, como uma medida eficaz para mitigar as taxas alarmantes de informalidade no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se apresenta como um meio propício para facilitar a formalização do trabalhador independente, que hoje em dia, tem expressão por meio da figura do Microempreendedor Individual (MEI) (OIT, 2018, 2019).

As influências das diretrizes preconizadas por organismos internacionais são observadas, na realidade brasileira, em diversos dispositivos legais que materializam a estratégia de implementação do empreendedorismo nas políticas educacionais. Entre eles: o

Parecer n.º 03/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, dispõe que:

Art. 2º Os cursos de educação profissional (...) deverão: I - **incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos**; II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III - **desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços**; IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V - **promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho**, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; VI - **adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos** e seus currículos; VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (Brasil, 2002, p. 3) (Grifo nosso.).

Outra iniciativa ocorre em 2004, quando o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, corroborando o ideário neoliberal, apresenta uma nova proposta para a Educação Profissional e Tecnológica, estabelecendo princípios que caracterizam a EPT como estratégia para o desenvolvimento tecnológico do país, por meio do Decreto n.º 5.154/2004. Assim, ocorre a implementação do Plano Nacional de Qualificação (PNQ) que substitui o PLANFOR, que vigorava durante o governo de FHC. O novo plano tinha por finalidade a “qualificação profissional, como direito, como política pública” (Brasil, 2004, p. 06). Dessa forma, a promessa do PNQ constitui uma “estratégica de longo alcance, não só para orientar as ações promovidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, bem como para estimular e coordenar ações de governo” (Brasil, 2004, p. 06). Essa proposta trouxe como princípios a “redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade” (Brasil, 2004, p. 06). No entanto, o discurso governamental contido na atual proposta recupera as ideias e os princípios neoliberais que norteavam o projeto anterior, propondo, entre outras coisas, incentivar o empreendedorismo, visando sustentar a economia e fortalecer a capacidade produtiva interna, “alavancando plenamente as capacidades técnicas, empreendedoras e criativas da população” (Brasil, 2004, p. 19).

Nesse mesmo percurso, ainda podemos citar outras ações estatais com esses objetivos, ressaltando o “Projeto Jovem Empreendedor”, um programa criado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) através do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), que ocorreu no início do governo Lula, em 2004. Esse projeto baseia-se na concepção de protagonismo juvenil, ou seja, a narrativa governamental defendia que os jovens devem obter sucesso profissional por seus próprios méritos e capacitava a juventude a ingressar no mercado

de trabalho por meio do empreendedorismo e do uso do microcrédito (Drewinski, 2009). Com as alterações materializadas por meio do Decreto n.º 5.154/2004, na gestão de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), ocorreu a implementação do Programa PRONATEC.

Apesar dessas recomendações internacionais e da adesão no âmbito do governo brasileiro, existem críticas ao ideário do empreendedorismo, especialmente por ocultar relações de classe e alienação do trabalhador. Para Santos (2023a, p. 41), o forte apelo ao empreendedorismo representa uma estratégia que, por meio da pedagogia política do capital, vem renovando os mecanismos de mediação do conflito de classe que objetiva “transformar em hegemônica a ideia de que o elevado índice de desemprego se deve à falta de qualificação profissional dos sujeitos, ao mesmo tempo, em que a atividade empreendedora é apresentada como solução para superar esse momento de escassez de oportunidades.”

2.3 O PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) surge num contexto de formação educacional dualista (Moura, 2007). Isto é, o sistema capitalista procura recompor suas bases de acumulação, apontando na direção da reconfiguração das políticas públicas, que qualifica a força de trabalho brasileira. O programa foi instituído no governo de Dilma Rousseff e materializado através da Lei 12.513/2011. Imbuída de um discurso democratizante, a política visava expandir a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ampliando as oportunidades educacionais dos trabalhadores, na crença de que isto contribuiria para o aumento da empregabilidade (Brasil, 2011).

Nestas condições, o PRONATEC propõe-se a:

- I. expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de Nível Médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II. fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e tecnológica;
- III. contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional;
- IV. ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V. estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de Educação Profissional e tecnológica.
- VI. estimular a articulação entre a política de Educação Profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Brasil, 2011, Art. 1º, parágrafo único).

Além disso, a política pública de formação profissional contempla as seguintes ações:

- I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
- II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;
- III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;
- IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades:
 - a) Bolsa-Formação Estudante; e
 - b) Bolsa-Formação Trabalhador;
- V - financiamento da educação profissional e tecnológica;
- VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;
- VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;
- VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e
- IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego.
- X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (Brasil, 2011, Art. 4º).

O projeto engloba uma estrutura política e institucional que organiza a oferta de Educação Profissional sob a alçada do Ministério da Educação (MEC) por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Conforme estabelecido pelo MEC, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na LDB, cuja intenção é a preparação para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa ser inserido e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Essa modalidade de ensino abrange os cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, de graduação e de pós-graduação (Ministério da Educação, 2023a).

2.3.1 Os agentes do programa

Os agentes da política pública são separados em dois grupos: ofertantes e demandantes. Sendo agentes ofertantes do programa a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio da participação voluntária de seus órgãos: a) serviços nacionais de aprendizagem, b) instituições privadas e públicas de ensino superior, c) instituições de educação profissional e tecnológica e d) fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. Os agentes demandantes são Ministérios, as Secretarias Estaduais e Distritais de Educação, entre outros (Brasil, 2011, Art. 3º).

Conforme estabelecido na Lei 11.892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é formada pelas seguintes instituições:

- I) - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — Institutos Federais.
- II) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR.
- III) - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ– e de Minas Gerais– CEFET-MG.
- IV) - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Desse modo, a UFRRJ, por meio do Colégio Técnico CTUR, disponibiliza cursos no âmbito do programa PRONATEC, em 2012.

2.3.2 Os cursos da EPT

Os cursos da EPT são classificados como cursos de livre oferta e cursos regulamentados. Os cursos de livre oferta, conforme dispõe o Art. 42º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), são os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, podendo ser oferecidos como cursos de livre oferta, dirigidos à comunidade, e suas matrículas atreladas à capacidade de aproveitamento da formação, e não necessariamente ao nível de escolaridade. Esses cursos não possuem uma carga horária predefinida, podendo apresentar características diversificadas conforme a preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda (Brasil, 1996). Os cursos regulamentados são os cursos organizados por meio do sistema educacional em um itinerário formativo com o intuito de possibilitar continuidade de estudos; os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional que possuem regulamentação e, para esses casos, caberá a carga horária e está estabelecida a duração mínima de 160 horas, conforme disposto no § 1º do Art. 3º do Decreto n.º 5.154/2004, alterado pelo Decreto n.º 8.268/2014.

Tanto para os cursos de livre oferta como para os cursos regulamentados são conferidos com a mesma nomenclatura, conforme os dispositivos legais do Art. 42º da LDB e o disposto no § 1º do Art. 3º do Decreto n.º 5.154/2004, alterado pelo Decreto n.º 8.268/2014, ou seja, para ambos os cursos são utilizadas a denominação de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional. Desse modo, neste trabalho optamos por empregar o termo “qualificação profissional” de forma isolada, para nos referirmos à qualificação de modo geral, e a expressão “Qualificação Profissional de Formação Inicial ou Continuada”, ou apenas FIC, para identificarmos as políticas públicas de educação profissional que ofertam cursos de curta duração com carga horária definida e em que se constitui o foco principal da nossa pesquisa.

Desse modo, conforme a portaria 12/2016 do MEC, que aprovou a 4ª edição do Guia PRONATEC de Cursos de FIC, são oferecidos cursos que são atualizados periodicamente. Na

3ª edição, foram acrescentados 140 novos cursos, o que totalizou, para a 4ª edição, 644 opções diferentes dos cursos FIC, que estão distribuídas em 13 eixos tecnológicos (Brasil, 2016).

2.3.3 A bolsa-formação

Para o cumprimento dos objetivos do PRONATEC, a União autoriza a transferência de recursos financeiros às instituições de EPT das redes públicas estaduais ou para o serviço nacional de aprendizagem. Tais valores são destinados ao pagamento das Bolsas-formação (Brasil, 2011, Art. 6º), para custear a oferta de vagas gratuitas dos cursos.

Assim, o MEC destina recursos para o atendimento dos alunos nas instituições da Rede Federal de ensino (Brasil, 2011, Art. 7º). Os recursos são repassados para instituições ofertantes da Bolsa-formação/PRONATEC para custear despesas com materiais didáticos, mensalidades etc. O público-alvo favorecido por meio da Bolsa-formação são estudantes do Ensino Médio da rede pública – inclusive da educação de jovens e adultos –, os trabalhadores, os beneficiários dos programas federais de transferência de renda, entre outros.

A Bolsa-formação no âmbito da política pública de formação profissional objetiva:

- I - potencializar a capacidade de oferta de cursos das redes de educação profissional e tecnológica;
- II - formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País;
- III - ampliar e diversificar as oportunidades educacionais e a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita no País;
- IV - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- V - incentivar a elevação de escolaridade;
- VI - integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica;
- VII - democratizar as formas de acesso à educação profissional e tecnológica; e
- VIII - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino S (Brasil, 2015, Art. 2º).

Desse modo, a bolsa pode ser concedida, de dois tipos, respeitadas as diretrizes curriculares do MEC: a Bolsa-Formação Trabalhador, destinada ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda para a realização de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (FIC), de no mínimo 160 horas-aula; e a Bolsa-Formação Estudante, destinada ao estudante regularmente matriculado no Ensino Médio público ou àquele que já tenha concluído o Ensino Médio (Brasil, 2015).

São agentes da Bolsa-formação do referido no programa:

- I – Ministério da Educação, por intermédio: a) da SETEC-MEC; e b) da Diretoria de Tecnologia da Informação do Ministério da Educação – DTI-MEC.

- I – o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE;
- III – as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede Federal de EPCT que firmarem Termo de Cooperação como parceiros ofertantes;
- IV – as instituições públicas das redes estaduais, distrital e municipais, cujos órgãos gestores firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes;
- V – as Instituições de Ensino Superior – IES estaduais, distrital e municipais com cursos técnicos previamente autorizados pelos respectivos Conselhos de Educação e que firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes;
- VI – as instituições dos SNA, cujos órgãos gestores nacionais firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes;
- VII – as IES privadas e de educação profissional técnica de nível médio, doravante denominadas instituições privadas, devidamente habilitadas pelo MEC, cujas mantenedoras firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes;
- VIII – as fundações públicas, inclusive as públicas de direito privado, precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica que firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes;
- IX – os Ministérios e outros órgãos da Administração Pública Federal que celebrarem Acordo de Cooperação Técnica como parceiros demandantes; e
- X – as secretarias estaduais e distrital de educação e as Secretarias vinculadas ao MEC que firmarem Termo de Adesão como parceiros demandantes (Brasil, 2015, Art. 16º)

São responsabilidades da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no âmbito do PRONATEC:

- a) regulamentar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no âmbito da Bolsa-Formação por intermédio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada;
- b) coordenar o desenvolvimento, a atualização e a manutenção do SISTEC como instrumento de gestão da oferta e da execução da Bolsa-Formação, em colaboração com o FNDE;
- c) cooperar com os parceiros demandantes, apoiando sua articulação com os parceiros ofertantes;
- d) monitorar e avaliar a execução dos cursos e o cumprimento da pactuação por parte dos parceiros ofertantes;
- e) definir o valor da hora-aluno, base de cálculo para o montante a ser transferido a cada parceiro ofertante, de forma a adequar-se aos custos médios da educação profissional e tecnológica em seus diversos eixos tecnológicos e modalidades, conforme o § 5º do art. 6º da Lei n.º 12.513/2011;
- f) prestar assistência técnica aos parceiros ofertantes e demandantes, bem como ao FNDE;
- g) calcular o montante de recursos financeiros a ser descentralizado a cada parceiro ofertante, considerando para tanto a necessidade de destinação de no mínimo 30% dos recursos para as Regiões Norte e Nordeste, nos termos do § 1º do art. 6º da Lei n.º 12.513/2011;
- h) solicitar oficialmente ao FNDE a efetivação das descentralizações de recursos para a Bolsa-Formação, indicando os valores a serem repassados às instituições da Rede Federal de EPCT;
- i) emitir parecer conclusivo sobre os relatórios exigidos pela resolução do FNDE em vigor referente à descentralização de créditos orçamentários;
- j) dar publicidade aos atos relativos ao programa; e
- k) informar tempestivamente ao FNDE a ocorrência de qualquer anormalidade na execução do programa (Brasil, 2012, Art. 5º)

Ao FNDE, no âmbito do PRONATEC, compete:

- a) elaborar, em comum acordo com a SETEC/MEC, os atos normativos do programa e divulgá-los;

- b) realizar, de acordo com os Termos de Cooperação aprovados e sob solicitação da SETEC/MEC, as descentralizações às instituições da Rede Federal de EPCT;
- c) informar tempestivamente à SETEC/MEC a ocorrência de qualquer anormalidade na execução do programa; e
- d) prestar informações à SETEC/MEC sempre que solicitadas (Brasil, 2012, Art. 5º)

Às instituições da Rede Federal de EPT, competem:

- a) encaminhar Termo de Cooperação à Diretoria de Programas e Projetos do FNDE – DIRPE/FNDE para aprovação da descentralização pelo ordenador de despesas;
- b) aplicar os créditos orçamentários descentralizados pelo FNDE exclusivamente na oferta da Bolsa-Formação;
- c) cumprir as determinações da resolução do FNDE em vigor que dispõe sobre a descentralização e execução de créditos orçamentários para órgãos e entidades da administração pública federal;
- d) indicar oficialmente à SETEC/MEC um gestor para atuar como o coordenador-geral de todas as ações vinculadas à Bolsa-Formação;
- e) instruir suas unidades vinculadas ou subordinadas quanto às normas e procedimentos relativos à oferta de vagas para a Bolsa-Formação;
- f) auxiliar os parceiros demandantes a divulgar a Bolsa-Formação e informar potenciais beneficiários sobre os objetivos e as características dos cursos ofertados;
- g) pactuar, no SISTEC, a quantidade de vagas presenciais que serão ofertadas por unidade de ensino em cursos de educação profissional e tecnológica para atender às necessidades dos parceiros demandantes;
- h) cadastrar no SISTEC as turmas ofertadas no âmbito da Bolsa-Formação, informando o local de realização de cada turma;
- i) confirmar no SISTEC as matrículas de candidatos pré-matriculados, sendo vedada a recusa de matrícula salvo quando houver legislação específica que o justifique ou quando os candidatos pré-matriculados não atenderem aos requisitos de escolaridade previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou, facultativamente, no Guia Pronatec de Cursos FIC;
- j) colher assinatura de Termo de Compromisso e Comprovante de Matrícula (Anexo III desta resolução) dos beneficiários matriculados nas vagas da Bolsa-Formação, mantendo-os arquivados, juntamente com as respectivas listas de presença, pelo prazo mínimo de vinte anos após o encerramento dos cursos e disponibilizando a documentação ao MEC e aos órgãos de controle sempre que solicitada;
- k) fornecer gratuitamente aos beneficiários, com base nos valores descentralizados para custeio da Bolsa-Formação, todo insumo necessário para sua participação no curso, incluindo materiais didáticos, uniformes, cadernos, canetas, bem como materiais escolares gerais ou específicos exigidos por particularidades do curso ofertado;
- l) assegurar aos beneficiários da Bolsa-Formação a devida assistência estudantil na forma de alimentação e transporte, considerando necessidades específicas de pessoas com deficiência e agindo em conformidade com o previsto no art. 8º desta resolução;
- m) zelar pela segurança dos beneficiários da Bolsa-Formação;
- n) assegurar aos beneficiários da Bolsa-Formação acesso pleno à infraestrutura educativa, recreativa, esportiva ou de outra natureza das unidades ofertantes, especialmente bibliotecas, laboratórios de informática e quadras esportivas, sem quaisquer restrições específicas aos beneficiários do programa; o) realizar o controle da frequência e manter atualizado no SISTEC o registro de presença e desempenho escolar dos beneficiários, sendo tal atualização mensal para cursos de formação inicial e continuada e bimestral para cursos técnicos – salvo em caso de exigência específica apresentada pela SETEC/MEC;
- p) realizar o acompanhamento pedagógico dos beneficiários da Bolsa-Formação;
- q) realizar a certificação dos estudantes dos cursos que ofertar por meio da Bolsa-Formação;
- r) informar, no SISTEC, a situação final dos beneficiários da Bolsa-Formação ao término dos cursos;

- s) apresentar os relatórios exigidos pela resolução do FNDE em vigor referente à descentralização de créditos orçamentários;
- t) informar tempestivamente à SETEC/MEC e ao FNDE a ocorrência de qualquer anormalidade na execução da Bolsa-Formação; e u) submeter-se às orientações para execução do programa divulgadas pela SETEC/MEC e pelo FNDE, inclusive aquelas relativas às condutas vedadas em períodos eleitorais (Brasil, 2012, Art. 5º).

Ainda, conforme a Resolução n.º 04/2012, as instituições da Rede Federal de EPT poderão conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades da Bolsa-formação, que deverão ter formação e experiência compatíveis com as responsabilidades relativas às seguintes atribuições (Brasil, 2012, Art. 12º).

2.3.4 Os profissionais do programa

De acordo com a resolução 04/2012, os profissionais que irão atuar no programa PRONATEC são:

- I - coordenador-geral da Bolsa-Formação;
- II - coordenador-adjunto;
- III - supervisor de curso;
- IV - professor;
- V - apoio às atividades acadêmicas e administrativas; e
- VI - orientador (Brasil, 2012).

Ao coordenador-geral do programa será pago o montante de R\$ 50,00/hora de trabalho e o profissional desempenhará as atribuições de:

- a) coordenar todas as ações relativas à oferta da Bolsa-Formação nos diferentes cursos oferecidos nas unidades da instituição de modo a garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do conjunto das atividades;
- b) coordenar e acompanhar as atividades administrativas, tomando decisões de caráter gerencial, operacional e logístico necessárias para garantir a infraestrutura adequada para as atividades dos cursos;
- c) coordenar e acompanhar as atividades acadêmicas, supervisionando as turmas da Bolsa-Formação, os controles acadêmicos, as atividades de capacitação e atualização, bem como reuniões e encontros;
- d) avaliar os relatórios mensais de frequência e desempenho dos profissionais envolvidos na implementação da Bolsa-Formação e aprovar os pagamentos àqueles que fizeram jus à bolsa no período avaliado;
- e) solicitar ao ordenador de despesa da instituição a efetivação dos pagamentos devidos aos profissionais;
- f) participar dos processos de pactuação de vagas da instituição;
- g) receber os avaliadores externos indicados pela SETEC/MEC e prestar-lhes informações sobre o andamento dos cursos;
- h) supervisionar a prestação da assistência estudantil dos beneficiários da Bolsa-Formação, na perspectiva de que seja assegurado o que estabelece o parágrafo 4º do artigo 6º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011;
- i) exercer, quando couber, as atribuições de coordenador-adjunto, de supervisor de curso, de apoio às atividades acadêmicas e administrativas e de orientador (Brasil, 2012, Art.13º).

Ao coordenador-adjunto, no desempenho, receberá esse profissional o valor de R\$ 44,00/hora para o cumprimento das seguintes funções:

- a) assessorar o coordenador-geral nas ações relativas à oferta da Bolsa-Formação em cada campus da instituição, no desenvolvimento, na avaliação, na adequação e no ajuste da metodologia de ensino adotada, assim como conduzir análises e estudos sobre os cursos ministrados;
- b) assessorar a tomada de decisões administrativas e logísticas que garantam infraestrutura adequada para as atividades, bem como responsabilizar-se pela gestão dos materiais didático-pedagógicos;
- c) coordenar e acompanhar as atividades administrativas, incluindo a seleção dos estudantes pelos demandantes, a capacitação e supervisão dos professores e demais profissionais envolvidos nos cursos;
- d) garantir a manutenção das condições materiais e institucionais para o desenvolvimento dos cursos;
- e) coordenar e acompanhar as atividades acadêmicas de docentes e discentes, monitorar o desenvolvimento dos cursos para identificar eventuais dificuldades e tomar providências cabíveis para sua superação;
- f) acompanhar os cursos, propiciando ambientes de aprendizagem adequados e mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma e objetivos de cada curso;
- g) organizar a pactuação de vagas para a oferta da Bolsa-Formação, a montagem de turmas e os instrumentos de controle acadêmico e de monitoramento;
- h) participar das atividades de formação, das reuniões e dos encontros;
- i) manter atualizados, para fins de controle, os dados cadastrais de todos os profissionais bolsistas;
- j) elaborar e encaminhar ao coordenador-geral relatório mensal de frequência e desempenho dos profissionais envolvidos na implementação da Bolsa-Formação, apresentando relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento de bolsas;
- k) substituir, desde que designado, o coordenador-geral em períodos em que este estiver ausente ou impedido;
- l) receber os avaliadores externos indicados pela SETEC/MEC e prestar-lhes informações sobre o andamento dos cursos; m) organizar a assistência estudantil dos beneficiários da Bolsa-Formação; e exercer, quando couber, as atribuições de supervisor de curso, de apoio às atividades acadêmicas e administrativas e de orientador (Brasil, 2012, Art.13º).

Ao supervisor de curso do programa será pago o valor de R\$ 36,00/hora e o profissional efetuará as seguintes atividades:

- a) interagir com as áreas acadêmicas e organizar a oferta dos cursos em conformidade com o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;
- b) coordenar a elaboração da proposta de implantação dos cursos, em articulação com as áreas acadêmicas, e sugerir as ações de suporte tecnológico necessárias durante o processo de formação, prestando informações ao coordenador-adjunto;
- c) coordenar o planejamento de ensino;
- d) assegurar a acessibilidade para a plena participação de pessoas com deficiência;
- e) apresentar ao coordenador-adjunto, ao final do curso ofertado, relatório das atividades e do desempenho dos estudantes;
- f) elaborar relatório sobre as atividades de ensino para encaminhar ao coordenador-geral ao final de cada semestre;
- g) ao final do curso, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, realizar análises e estudos sobre o desempenho do curso;
- h) supervisionar a constante atualização, no SISTEC, dos registros de frequência (Sic) e desempenho acadêmico dos beneficiários;

i) fazer a articulação com a escola de ensino médio para que haja compatibilidade entre os projetos pedagógicos; e j) exercer, quando couber, as atribuições de apoio às atividades acadêmicas e administrativas e de orientador (Brasil, 2012, Art.13º).

Ao professor, o valor pago mediante prestação de serviços é de R\$ 50,00/hora; o profissional deverá desenvolver as seguintes atividades no âmbito do respectivo programa:

- a) planejar as aulas e atividades didáticas e ministrá-las aos beneficiários da Bolsa Formação;
- b) adequar a oferta dos cursos às necessidades específicas do público-alvo;
- c) registrar no SISTEC a frequência (sic) e o desempenho acadêmico dos estudantes;
- d) adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia às necessidades dos estudantes;
- e) propiciar espaço de acolhimento e debate com os estudantes;
- f) avaliar o desempenho dos estudantes; e
- g) participar dos encontros de coordenação promovidos pelos coordenadores geral e adjunto (Brasil, 2012, Art. 13º).

Os funcionários de apoio às atividades acadêmicas e administrativas recebem R\$ 18,00/hora para desempenhar as atividades de:

- a) apoiar a gestão acadêmica e administrativa das turmas;
- b) acompanhar e subsidiar a atuação dos professores;
- c) auxiliar os professores no registro da frequência (sic) e do desempenho acadêmico dos estudantes no SISTEC;
- d) participar dos encontros de coordenação;
- e) realizar a matrícula dos estudantes, a emissão de certificados e a organização de pagamentos dos bolsistas, entre outras atividades administrativas e de secretaria determinadas pelos coordenadores geral e adjunto;
- f) prestar apoio técnico em atividades laboratoriais ou de campo; e
- g) prestar serviços de atendimento e apoio acadêmico às pessoas com deficiência (Brasil, 2012, Art.13º).

Ao orientador do programa, por seus serviços este profissional receberá R\$ 36,00/hora e deverá desenvolver as seguintes atividades:

- a) acompanhar as atividades e a frequência (sic) dos estudantes, atuando em conjunto com os demais profissionais para prevenir a evasão e aplicar estratégias que favoreçam a permanência;
- b) articular as ações de acompanhamento pedagógico relacionadas ao acesso, à permanência, ao êxito e à inserção socioprofissional;
- c) realizar atividades de divulgação junto aos demandantes, apresentando as ofertas da instituição;
- d) promover atividades de sensibilização e integração entre os estudantes e equipes da Bolsa-Formação;
- e) articular ações de inclusão produtiva em parceria com as agências do Serviço Nacional de Emprego (SINE); e
- f) prestar serviços de atendimento e apoio acadêmico às pessoas com deficiência (Brasil, 2012, Art. 13º).

A carga horária é cumprida de acordo com a necessidade do referido programa e a legislação em questão não menciona a existência de cursos de capacitação dos profissionais que atuarão no programa.

Com o lançamento do programa ao nível nacional, segundo dados do MEC, o PRONATEC ofertou o total de 9.503.063 matrículas até o ano de 2016. Sendo distribuídas em 4.581 municípios (IBGE, 2023).

A Tabela 2 demonstra o quantitativo de matrículas distribuídas por municípios:

Tabela 2. Quantitativo de vagas por município de 2012 a 2016.

Ano	Municípios	Matrículas
2011	1.026	776.937
2012	2.173	1.609.200
2013	3.297	2706.234
2013	4.064	2.988.884
2015	3.000	1.151.858
2016	665	269.950
Total	4.581	9.503.063

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2023b).

Considerando que o Brasil, na ocasião, contava com 5.570 municípios de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observamos que o programa até 2016 alcançou 82% dos municípios no território nacional (Ministério da Educação, 2023b).

3 CAPÍTULO II

HISTÓRIA POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas nas condições dadas diretamente e herdadas do passado”.

(Marx; 2008).

3.1 A Educação Brasileira, da Colônia ao Império

A origem da educação formal no Brasil confunde-se com a chegada dos portugueses, que, por meio das companhias religiosas, implementam o primeiro sistema de educação que é a catequização dos povos indígenas. Trata-se de um sistema educacional perverso, castrador, que busca, através da coerção religiosa, produzir normas e formas de agir em sociedade. Cabe lembrar que a história da formação da identidade educacional brasileira se constitui via desdobramentos das principais ações da metrópole portuguesa, que desenvolveu formas distintas de educação para a população nativa e para os filhos da aristocracia, exercendo desde sempre uma educação elitista e excludente (Ferreira Jr, 2010).

No contexto da açucareira, os engenhos eram os antigos centros de aprendizagem. Nesses locais, realizava-se a transmissão do ensino de ofícios para as classes menos favorecidas, sendo primeiro, os índios; e, posteriormente, os escravos, onde os que possuíam as técnicas necessárias ao trabalho iniciavam os novos aprendizes ao manejo ferramental e arcaico à época. Porém, não havia intuito de atribuir-lhes instrução profissional, mas, sim, passar encargos pesados que a função exigia; já o ensino humanístico, voltado à cultura, às artes e ao letramento, era destinado aos filhos dos portugueses e às classes mais altas que emergiram (Fonseca, 2010).

Com a descoberta do ouro em 1560, Fonseca (1961) aponta um novo panorama na aprendizagem de ofícios que girava em torno da produção do açúcar. Com o declínio da cultura açucareira e emergência da economia aurífera, surge uma nova necessidade de conhecimento para aqueles que seriam os responsáveis por examinar o ouro e lavrar as minas. Surge, com isso, as chamadas Casas de Fundição e de Moeda, onde o ouro entrava em sua forma bruta e era transformado em barras.

Para o exercício dessa atividade, exigiam-se técnicas especiais, embora semelhante à dos engenhos, por não possuir nenhum método sistemático de aprendizagem, era diferente porque era voltada para os brancos. Todavia, Fonseca (1961, p. 74) afirma que:

A aprendizagem que se fazia naqueles estabelecimentos, se tinha de comum com a que se realizava nos engenhos o fato de ser ministrada sem método e sem caráter sistemático de ensino, diferia dela, entretanto, fundamentalmente, por se dirigir aos

elementos brancos da sociedade, filhos de colonos ou de pequenos funcionários das próprias Casas onde se trabalhava o ouro. Além disso, surgia com o aspecto de preparo de pessoal para as necessidades do serviço, não aparecendo cercada das ideias de assistência a menores desvalidos, que mais tarde tolheriam o desenvolvimento do ensino de ofícios.

Para o ensino mais especializado, destinado aos filhos dos homens brancos, foi necessário, pela primeira vez, avaliar as novas habilidades adquiridas pelos aprendizes durante o período de cinco a seis anos. Em decorrência disso, bancas examinadoras foram instituídas para atestar a aptidão, sendo oferecido, posteriormente, certidão de aprovação, uma espécie de antecessor para os modernos diplomas, com a qual seriam habilitados para exercer a profissão e admitidos para integrar o quadro de pessoal das Casas de Fundição e de Moeda (Brasil, 2009; Fonseca, 1961).

A partir da segunda metade do século XVIII, os Centros de Aprendizagem de Ofícios integram, também, os Arsenais da Marinha no Brasil, ligados à construção naval, onde se perpetuavam os ensinamentos por especialistas que eram trazidos de Portugal. “A intenção [...] era a de dar instrução profissional a todos os que tivessem um encargo de mando, desde os Mandadores, espécie de encarregados da obra, até aos Mestres da Ribeira, que constituíam o ponto mais alto da hierarquia dos arsenais[...]” (Fonseca, 1961, p. 81).

Naquela ocasião, os afazeres navais tinham uma alta demanda, exigindo a captação de pessoas que ocorriam “até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir.” Contudo, após a proibição das fábricas e manufaturas operarem em terras brasileiras, decorrência direta do alvará n.º 05/1785, “O desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado” (Fonseca, 1961, p. 82). Segundo Cordão e Moraes (2017), além da proibição do alvará, outra medida que limitou a instrução e o desenvolvimento tecnológico do Brasil foi o fim do método pedagógico dos jesuítas, que durou cerca de 210 anos.

Ferreira Jr (2010) realça que em 1759 a Companhia de Jesus era proprietária de 350 fazendas e os jesuítas, em aliança com a nobreza lusitana, possuíam mais poderes nas decisões políticas que o próprio rei. Foi nesse contexto histórico, em meio a uma crise política, que Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, na posição de primeiro-ministro, expulsou os jesuítas, a descontinuidade do ensino mantido por intermédio da Companhia de Jesus. No entanto, segundo o autor, a expulsão dos jesuítas não mudou significativamente a estrutura da educação colonial, apenas transferiu o controle para a coroa portuguesa.

Com a chegada da família real portuguesa no início do século XIX, Fonseca (2010) e Ferreira Jr (2010) argumentam que a monarquia trouxe mudanças importantes. Entre elas, a

abertura dos portos ao comércio estrangeiro e a permissão para instalação de fábricas no Brasil. Segundo os autores, na área educacional, no lugar dos colégios jesuíticos, entraram as aulas régias.⁴ Entretanto, segundo os autores, a educação brasileira não deixou de ser elitista, tampouco excludente; a educação jesuítica se configurou como a matriz da educação brasileira, introduzida por esse binômio de exclusão que marca o sistema educacional até os dias atuais, que exclui da educação propedêutica⁵, a maioria do contingente populacional colonial, que era integrado por escravos, índios, mestiços e brancos pobres. Para tal segmento, estava destinado apenas o trabalho braçal e um pouco de instrução mecânica, cujo ensino era realizado por meio da observação das habilidades desempenhadas pelos mais experientes.

Nesse sentido, até o século XIX não havia registros de iniciativas sistemáticas, ou seja, sistemas ou repertórios políticos que possam ser caracterizados como pertencentes ao campo da educação profissional. Isso significa que a educação profissional é algo recente na história do Brasil, conforme nos informa Ramos (2014). Dessa forma, os primeiros passos do que pode se caracterizar como pertencente ao campo da educação profissional, segundo consta no Parecer n.º 16/99-CEB/CNE, foi a criação do Colégio das Fábricas em 1809, através da promulgação do Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI. Para Fonseca (1961, p. 94):

O Colégio das Fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender a educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil.

No decorrer do século XIX, Ramos (2014) afirma que emergiram outras instituições, como a Escola de Belas Artes, cujo objetivo era o de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas, em 1816, e os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, em 1875, que eram destinados ao ensino das primeiras letras e à iniciação em ofícios, servindo de preparação para introdução ao ensino industrial, ofertado, nesta época, aos órfãos, aos abandonados e às crianças pobres. Nestas condições, a educação profissional passa a ter, então, uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias.

Ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de

⁴ Ferreira Jr. (2010) esclarece que o conteúdo das aulas régias continuava sendo o mesmo conteúdo dos colégios jesuíticos, ou seja, as disciplinas das artes liberais (humanidades) eram desprezadas, das ciências da natureza.

⁵ Ferreira Jr. (2010) nos explica que a educação propedêutica destinada às elites era a educação que continha os estudos relacionados às artes liberais do direito, da medicina e da engenharia.

Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886) (Moura, 2007, p. 05).

Ainda segundo o autor, a educação tinha a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, pois aos filhos das elites estava assegurada uma educação nas ciências, letras e artes, enquanto aos demais era negado o acesso. Para os desfavorecidos, restava a lógica assistencialista da educação profissional, originária de uma sociedade escravocrata e dependente da coroa portuguesa. Esta sociedade passou pelo domínio holandês e recebeu influências de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural com impactos concretos nas condições sociais dos descendentes de cada um desses segmentos.

Conforme Ciavatta e Ramos (2011, p. 29), “[...] o importante são as raízes da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável.” É desse modo que a fragmentação dos grupos humanos em classes tem projeção nos processos de educação institucional, o que já se evidenciava nos primórdios com os processos de produção.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a contagem do censo imperial revelou que a população da época era de quase 10 milhões de habitantes distribuídos em 21 províncias. Do total, 51,6% eram homens e 48,4%, mulheres. Quanto à raça, 58% dos indivíduos foram nomeados como pardos e negros, 38% das pessoas foram consideradas brancas e 4% dos sujeitos foram chamados de caboclos/indígenas. Na classificação, quanto à educação, foi detectado que 81,8% das pessoas foram consideradas analfabetas, contra 18,1% dos alfabetizados. Ainda conforme a contagem do reinado, havia cerca de 15% de indivíduos escravizados, totalizando 1,5 milhões de pessoas.

Com a chegada do regime republicano, houve algumas mudanças no sistema educacional. A Constituição de 1891, no artigo 72, § 6º, estabeleceu que o ensino nas escolas públicas deveria ser laico, em oposição ao ensino religioso que predominou durante o período imperial (BRASIL, 1978). Além disso, determinou que o ensino superior seria responsabilidade da União. Aos estados, coube legislar sobre o ensino primário e secundário. No entanto, a questão da gratuidade da educação ainda precisava ser definida pelos estados (Cordão; Moraes, 2017).

3.2 A educação profissional do surgimento da República ao fim do Estado Novo

Segundo Ferreira Jr (2010), mesmo com o advento da República a educação no Brasil não conseguiu superar o caráter elitista e excludente herdado dos séculos anteriores. Nestas condições,

Com a passagem do ensino primário e do secundário para a alçada das Províncias sucederá o inevitável: à falta de diretrizes gerais e de condições econômicas uniformes, a eficiência fora pequena; em vários casos, o ensino primário limitara-se, apenas, a ministrar leitura, escrita e contas. Enquanto isto, o ensino superior, dilatara-se, expandira-se em quantidade e qualidade, formando uma nata de letrados, doutores e bacharéis, que ocupavam os principais postos da administração, da política e do magistério. Havia-se, assim, operado uma verdadeira separação em classes. De um lado, uma minoria de homens altamente instruídos, vivendo uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais, e de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes (Fonseca, 1961, p.147-148).

Por sua vez, Fernandes (1960) retrata que a fase republicana produziu uma contradição, pois, mesmo expandindo a rede escolar, ela falha com a organização pedagógica.

A República não teve sucesso na esfera propriamente pedagógica. Não impôs novos ideais e novos valores educacionais, que visassem organizar a escola segundo o novo modelo de homem, exigido pela ordem social democrática. Tampouco conseguiu ajustar o sistema nacional de educação à expansão das zonas prósperas do País, mantendo mais ou menos intactos — mesmo no seio das escolas públicas — os padrões organizatórios obsoletos das antigas escolas primárias, secundárias e superiores, seu baixo rendimento educacional e seu divórcio da vida prática em todos os campos, da economia à política e à atividade intelectual. Em poucas palavras, em vez de criar escolas novas, em todos os níveis e ramos do ensino, que correspondessem às necessidades sócio-culturais do presente, o Estado Democrático adotou a solução mais cômoda de expandir a rede de ensino mediante a multiplicação das velhas escolas (Fernandes, 1960, p. 118).

Frigotto (2016) ao referir-se a essa maneira distinta de tratar a instituição escolar, defende que esse binômio serviu para a exclusão das classes populares e para a formação das elites econômicas que governam o Brasil. Assim, a formação humana e o trabalho definem-se nas arenas das lutas de classes, ou seja, são relações sociais que expressam interesses antagônicos. Logo, a produção do conhecimento, dos valores e dos símbolos busca afirmar e reproduzir a estrutura social dominante, apresentando-a como natural e eterna.

Quanto à educação profissional, o parecer do CNE/CEB n.º 16/1999 relata que até o início do século XX não houve, basicamente, mudanças na perspectiva, onde a mesma continuava com o caráter assistencialista destinado aos órfãos e desvalidos da sorte (Brasil, 1999b).

Entretanto, segundo Ramos (2014, p. 25) a novidade para a “educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais

nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional”. Dessa forma, segundo a autora, o ensino profissional passou a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

Em 23 de setembro de 1909, o então presidente Nilo Peçanha, associando-se às ideias defendidas por seu antecessor, Afonso Pena, através do decreto n.º 7.566/1909, cria as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), conforme apresentada na Figura 1, ofertada aos desfavorecidos de fortuna, expressão utilizada para denominar os miseráveis (Bezerra, 2006).



Figura 1. Escola de Aprendizes e Artífices.
Fonte: Ministério da Educação (2016).

Conforme o decreto n.º 7.566/1909, é possível observar que o projeto de atuação do governo federal, rumo à educação profissional, associava a lógica do ensino atrelado à formação ao trabalho e manteve seu foco nas classes desfavorecidas, ou seja, alinhava-se a um novo

posicionamento governamental perante o contexto social e econômico existente, provocado por transformações ainda recentes, tais como a abolição e a Proclamação da República.

Que o aumento (sic) constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias (sic) os meios de vencer as dificuldades (sic) sempre crescentes da luta (sic) pela existencia;(sic) Que para isso se torna necessario, (sic) não só habilitar **os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel (sic) preparo tecnico (sic) e intellectual, (sic) como fazel-os (sic) adquirir habitos (sic) de trabalho proficuo,(sic)** que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica (sic) formar cidadãos uteis (sic) à Nação (Brasil, 1909) (Grifo nosso).

Gomes (2017) e Bezerra (2006) pontuam que as escolas ofertavam cursos nas áreas de alfaiataria, carpintaria, marcenaria, sapataria e atividades agrícolas. Além desses cursos, era obrigatório que as escolas oferecessem cursos de primeiras letras que ocorriam no período noturno. Nesse contexto, as organizações eram destinadas à qualificação da força de trabalho para atender a industrialização incipiente e o acolhimento de jovens. Conforme podemos observar nos artigos 2º, 3º e 8º do decreto de criação:

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artifices, (sic) custeadas pela União, se procurará formar operarios (sic) e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos technicos (sic) necesarios (sic) aos menores que pretenderem aprender um officio,(sic) havendo para isso, até o número de cinco, as officinas(sic) de trabalho manual ou mecanica (sic) que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar (sic) a escola, consultadas, quanto possivel, (sic) as especialidades das indústrias locais (sic). [...].

Art. 3º O curso de officinas (sic) durará o tempo que for marcado no respectivo programma, (sic) approved (sic) pelo ministro sendo o regimen (sic) da escola o de externato, funcionando (sic) das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde (sic).

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizes Artifices (sic) dous (sic) cursos nocturnos (sic): primario, (sic) obrigatorio (sic) para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem (sic) obrigatorio (sic) para alumnos (sic) que carecerem dessa disciplina para o exercicio (sic) satisfactorio (sic) do officio (sic) o que aprenderem (Brasil, 1909).

Segundo Ramos (2014) a instalação das EAA e do ensino agrícola foi um grande avanço no redirecionamento da educação profissional no país, pois expandiu suas áreas de atuação para responder às novas demandas dos setores agrícola e industrial. Conforme veremos a seguir, a Tabela 3 apresenta os principais dados acerca do número de matrículas e os dezenove estados da Federação que receberam as EAA:

Tabela 3. Inauguração das Escolas de Aprendizes e Artífices.

Região	Estado	Data de inauguração das E.A.A	Matrículas
Norte	PA	01/08/1910	95
	AM	01/10/1910	70
Nordeste	PI	01/01/1910	83
	RN	01/01/1910	83
	PB	05/01/1910	134
	MA	16/01/1910	104
	AL	21/01/1910	151
	PE	16/02/1910	125
	CE	24/05/1910	82
	BA	02/06/1910	68
	SE	01/05/1911	120
Sul	PR	16/01/1910	293
	SC	01/09/1910	130
Sudeste	RJ	23/01/1910	273
	ES	24/02/1910	166
	SP	24/06/1910	120
	MG	08/09/1910	60
Centro-Oeste	GO	01/01/1910	68
	MT	01/01/1910	84

Fonte: Cunha (2005).

Nesse contexto, a criação de tais instituições configuraram um passo em direção ao redirecionamento da educação profissional no país, ampliando o seu horizonte de atuação para atendimento das necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (Cunha, 2005). Para Bezerra (2006, p. 11), “o ensino técnico apresentava-se como apêndice do sistema educacional brasileiro com formação puramente propedêutica.” Dessa forma, o modelo de instituição escolar para a educação profissional, naquele momento, refletia a realidade do Brasil em meio a tantas mudanças que se apresentavam no contexto econômico e social da época, atendendo aos interesses governamentais e da indústria incipiente.

Com o advento do impulso industrial, ao que se somou o processo de modernização do território, nas primeiras décadas do século XX, ocorreu o aumento da quantidade de empresas, postos de emprego, e, como consequência, da exigência de qualificação para atuação na emergente área industrial (Fonseca, 2010). Com o crescimento do número de operários, houve também a maior necessidade de ampliação do ensino profissional. Nessas condições, a Lei n.º

3.454/1918, Art. 97, alínea III, autoriza a revisão da questão do ensino profissional no país (Brasil, 1918). O Decreto n.º 5.241/1927 define como obrigatoriedade a oferta do ensino profissional dentro das instituições educacionais brasileiras primárias subvencionadas ou mantidas pela União (Brasil, 1927). No entanto, para Cordão e Moraes:

Essa decisão ocorreu no bojo de uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional no Brasil, voltado para o atendimento dos requerimentos do mundo do trabalho e não apenas para tirar menor da rua, diminuir a vadiagem ou atender os desafortunados da sorte, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. A perspectiva já estava se alterando de uma visão assistencialista para uma visão desenvolvimentista (Cordão; Moraes, 2017, p. 41).

Segundo Fernandes (2020) em 1930, a suposta revolução burguesa, impulsionando a industrialização⁶ resultou num capitalismo dependente⁷, na dominação externa e na autocracia burguesa. O autor, defende que em nenhuma das fases do desenvolvimento capitalista as classes dominantes chegam a defender a ruptura com a associação dependente em relação ao exterior, pois tal dependência se caracteriza como uma estratégia do capitalismo necessária ao processo de acumulação do capital⁸.

Ramos (2014), ao explicar as transformações ocorridas no campo da educação profissional e no processo de formação dos trabalhadores, afirma que com a consolidação das relações capitalistas em nosso país foram impostas consequências profundas sobre a educação, uma vez que, a partir do processo de industrialização, a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica, e não mais uma medida exclusivamente social, como em sua gênese.

De acordo com Moura (2007), ainda pertence a esse período a criação do primeiro ministério no âmbito da educação, o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Em suas análises, reconhece que é na Constituição de 1934 que se dispõe pela primeira vez, em seu Art. 149º, que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos (...).” Já a Constituição de 1937 apresenta os primeiros indícios de uma organização

⁶ Segundo Oliveira (1981, p. 09): “A Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial.”

⁷ Para compreendermos o conceito de capitalismo dependente presente na obra de Florestan Fernandes, recorremos à obra de Ciavatta (2019, p. 57), onde a autora, apoiada na teoria de Florestan Fernandes e Rui Mauro Marini, nos explica que “o capitalismo dependente é a dependência econômica e cultural que torna o país refém das imposições de organismos internacionais nas políticas econômicas e sociais e também nas educacionais.”

⁸ Acerca da modernização tecnológica implementada no Brasil para alavancar a industrialização, Florestan Fernandes (2020) nos conta que ela foi de origem estrangeira, sendo definida pelo autor como uma modernização do arcaico, advinda de um embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital.

sistemizada do ensino industrial e as primeiras definições para as escolas vocacionais e pré-vocacionais, como se observa a seguir:

Art. 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (Brasil, 1937).

Para Moura (2007, p. 08), tais instituições “eram escolas pobres para os pobres e destinavam-se a preparar os filhos dos operários ou de seus associados para os ofícios, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias.” Assim, com essa reorganização, a Lei n.º 378/1937, transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus para propagação nacional. Conforme observado no Art. 37º e seu parágrafo único: “Art. 37 - A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, (*sic*) destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (*sic*)” (Brasil, 1891).

Segundo Saviani (2015), em 1942, através da Reforma Capanema⁹, foi organizado um conjunto de leis orgânicas do ensino¹⁰, implementadas mediante vários decretos-leis entre 1942 e 1946. Entre eles, destacou-se o Decreto-Lei n.º 4.127/1942, que organizou a Rede Federal de Ensino Industrial e extinguiu os liceus industriais, transformando-os em Escolas Industriais e Técnicas, que passaram a disponibilizar a formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial: o primeiro ciclo abrangendo o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico (Brasil, 1942). Ferreira Jr (2010, p. 77) afirma que além dos cursos profissionalizantes, criados pelas leis orgânicas do ensino, são criados novos órgãos voltados para a formação de

⁹ A Reforma Capanema tem essa denominação em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema (Ramos, 2014).

¹⁰ Compõe os instrumentos legais: Decreto n.º 4.244 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto n.º 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto n.º 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto n.º 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto n.º 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e Decreto n.º 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei n.º 4.048/1942 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”.

trabalhadores “mais céleres na qualificação profissional que aquelas concebidas pela Reforma Capanema.” Para o autor, atender a demanda da sociedade urbano-industrial exigia uma força de trabalho com uma maior qualificação. Como resultado, o governo possibilitou a instituição de organizações de ensino técnico, mantidas por instituições sindicais para que os mesmos formassem trabalhadores afinados com a exigência de vários ramos econômicos da indústria e do comércio.

Nesse contexto, destaca-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambos na década de 1940. Ao longo das décadas seguintes, tais instituições evidenciam a opção do governo de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar a força de trabalho para o mundo produtivo (Moura, 2007).

Fazem parte do Sistema “S”:

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Maia; Fernandes, 2021, texto em html).

Apesar da aparente importância da educação, especialmente a educação profissional, reafirma-se a questão da dualidade, uma vez que, o ensino superior continua sendo destinado às camadas mais privilegiadas da sociedade, especialmente pelo fato do processo seletivo permanecer com o domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, reconhecidos como os únicos conhecimentos válidos ofertados na formação da classe dirigente (Kuenzer, 1998).

3.3 A Educação Profissional do Estado Democrático de Direito à década de 1980

O debate em torno da educação tem espaço em diferentes Constituições, no entanto, é a partir da década de 1940 emerge o debate em torno da criação de diretrizes e bases da educação, sendo competência da União legislar sobre este tema a nível nacional. Desse modo, em 1948 tem início a campanha pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que, após uma longa tramitação, somente em 20 de dezembro de 1961 a Lei n.º 4.024/1961 foi aprovada (Saviani, 2015). No entanto, com o projeto desenvolvimentista, protagonizado no governo de Juscelino Kubitschek, há nova organização escolar e administrativa para as instituições do ensino industrial, como forma de assegurar a construção de capital humano capaz de dar subsídio às necessidades do processo de industrialização. Mais tarde, esse projeto

passa a estar vinculado aos interesses internacionais, sobretudo no contexto da ditadura militar (Saviani, 2021).

Nesse contexto, a qualificação¹¹ destinada aos trabalhadores¹² também se apresentou associada aos interesses estrangeiros que demandaram a necessidade de preparar a força de trabalho nacional. Posteriormente, em 1964, o governo militar assinou o primeiro acordo entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos, a United States Aid International Development (USAID), reconhecidos como acordos MEC/USAID, cujo projeto educacional estava fundamentado na Teoria do Capital Humano (Frigotto, 2010). Diante dessa concepção, Schultz (1973), formulador da Teoria do Capital Humano, denomina que o trabalho humano, quando qualificado¹³ através da educação, consiste em um dos principais meios para potencializar a produtividade econômica; portanto, da elevação das taxas de lucro do capital, sendo primordial um direcionamento da educação para que se possa obter êxito.

No contexto brasileiro, serviria como solução para dirimir a desigualdade social, ideia propalada por diferentes organismos internacionais; entre eles, estão a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Frigotto, 2010). No entanto, por trás dessas instituições, existia um interesse da intervenção americana:

[...] por meio do acordo MEC-USAID, na orientação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio, em 1965, e que vai resultar na criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), em 1969. Por intermédio deste referencial teórico é que se pode compreender, também, toda a preocupação com a preparação de recursos humanos, revelada pelo Plano Estratégico de Desenvolvimento, em 1967 (Frigotto, 2010, p. 74).

No Brasil, conforme podemos observar, o Plano Estratégico de Desenvolvimento (1967), se objetivava a “dar prioridade à preparação de recursos humanos para atender aos

¹¹ A perfeita expressão do conceito de qualificação na sociedade capitalista é o que se encontra nos lemas estéreis e rudes dos primeiros tayloristas, que descobriram a grande verdade do capitalismo, segundo a qual o trabalhador deve tornar-se um instrumento de trabalho nas mãos do capitalista (Braverman, 1978, p. 378).

¹² Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício, isto é, à combinação de conhecimento de materiais de processos com as habilidades manuais exigidas para o desempenho de determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito: mediante e com o conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho. Mas a extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à população trabalhadora. O que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva (Braverman, 1978, p. 375).

¹³ Na sociedade capitalista a qualificação profissional não é somente um requisito para realização do trabalho, mas também um elemento constitutivo do valor que a mercadoria assume [...] a qualificação da força de trabalho está a serviço da produção de um conjunto de mercadorias que não pertencem àqueles que a realizam [...] constitui um dos elementos a determinar o valor da força de trabalho, a qual se apresenta como mercadoria fundamental para o processo de valorização do capital (Oliveira, 2008, p. 03) *apud* (Coutinho, 2006, p. 71).

programas de desenvolvimento nos diversos setores, adequando o sistema educacional às crescentes às exigências da modernização do país(...)" (Brasil, 1967, p. 126). Como resultado dessa normativa, definiu-se como obrigatória a habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico no ensino secundário. Somente em 1982 o instrumento legal foi reformulado por meio da Lei n.º 7.044/1982, retirando o caráter compulsório para a habilitação profissional no ensino de 2º grau (Ramos, 2014). Para Ciavatta e Ramos (2011), enquanto perdurou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, a preparação para o ingresso no mercado de trabalho era a principal finalidade do ensino médio. Um ensino que era tecnicista e desprovido de consciência crítica, como no caso da educação bancária, que segundo Freire (2019), tratava-se de uma educação onde estudantes eram depósito de conhecimento, a ser reproduzido. Os resultados foram bastante contraditórios, já que a educação almejada como mecanismo de mudanças na formação da força de trabalho e integrada ao sistema produtivo, na realidade conservou altos índices de analfabetismo e profissionais marginalizados. Ferreira Jr (2010) realça que, mesmo com a expansão da educação obrigatória após 1971, ela não foi acompanhada de medidas pedagógicas que garantissem a qualidade do ensino público e as crianças oriundas das classes populares, mesmo passando a ter um acesso maior à educação, continuavam excluídas do ensino clássico. Este pertencia aos filhos das elites econômicas e políticas, que tinham acesso às escolas privadas de mesmo grau de ensino.

Na década de 1980, o ensino profissionalizante deixa de ser compulsório segundo a Lei Federal n.º 7.044/1982, que altera os dispositivos contidos na Lei n.º 5.692/1971, referentes à obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, tornando-a facultativa. Com o fim do processo da Ditadura Civil-Militar em 1985, o Brasil inicia o processo de redemocratização e uma nova constituição é promulgada. No entanto, essa década foi designada como perdida com sérias implicações nacionais. A ação do Estado em relação à educação profissional teve uma marca relativamente populista quando instaurou a expansão da rede federal, com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas, em um contexto em que não eram claras as perspectivas econômicas, sociais e políticas do país (Ramos, 2014).

Para Ciavatta e Ramos (2011), os anos de 1980 representaram a luta dos educadores engajados com a educação pública pela defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica e pela superação das desigualdades de classes em todas as suas dimensões. Contudo, as forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso aprovam a Lei n.º 9.394/1996.

3.4 As Políticas de Educação Profissional a partir da Década de 1990

No início da década de 1990, na gestão de FHC, se alicerçam no país as bases para as contrarreformas de cunho neoliberais; até a gestão de Itamar Franco, houve um significativo movimento de fortalecimento da educação profissional e tecnológica e ampliação das funções das instituições federais. Dessa forma, nesse período que ocorre a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica por meio da Lei n.º 8.948/1994, essa ação do Estado em relação à educação profissional impetrou uma marca relativamente populista (Ramos, 2014).

Ciavatta e Ramos (2011) descrevem que o Decreto n.º 2.208/1997 possibilitou que o governo de FHC realizasse a contrarreforma na educação profissional. Esse movimento consistia em separar o ensino profissional do ensino médio regular, passando a ser estabelecidos em sistemas paralelos. Em 1998, por meio da Lei Federal n.º 9.649/1998, é promovida a expansão da educação profissional por meio de convênios entre os estados, municípios e Distrito Federal, além do setor produtivo e organizações não governamentais, conforme podemos perceber a seguir:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

§ 7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis.

§ 8º O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5º nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997 (Brasil, 1998).

Para Frigotto (2010) e Kuenzer (1998), essa manobra executada na educação profissional representou um projeto de desmonte da rede federal de educação e o financiamento da expansão ao setor privado. Essa estratégia possibilitou que o Estado se afastasse de suas obrigações com a educação.

Nesse contexto, Ciavatta e Ramos (2011) reconhecem a conexão existente entre essas alterações curriculares executadas no Brasil e o movimento internacional correspondente. Para as autoras, a origem está associada à crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento

(BIRD e BID), entre outros; fato que possibilitou a expansão da rede profissional pública (estados e municípios) e da rede privada por meio de recursos externos. Ainda segundo as autoras, nesse período houve uma mudança na tônica que passou da preparação voltada para o trabalho para a preparação da vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Assim, a preparação para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, a fim de que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo e a ideologia da empregabilidade atua para a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo a qualificação e a requalificação profissional os meios de acesso a setores ocupacionais. Entretanto, destina-se à maioria dos trabalhadores a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho.

Nesse contexto, no bojo desse processo de mudanças na educação profissional, alguns autores corroboram essa afirmação. Souza (2005, p. 07–08) pontua que:

Tais mudanças se articulam com a elaboração de uma nova cultura organizacional suficientemente respaldada nas ações políticas de flexibilização das relações de trabalho e na redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classe. As ações do empresariado para garantir maior flexibilização dos direitos trabalhistas e condições renovadas de mediação do conflito de classe se dão, de forma privilegiada, no âmbito do Estado.

Evangelista e Shiroma (2006) explicam que a necessidade da mudança no discurso governamental foi para a introdução de novos conceitos:

A linguagem usada em documentos de organismos internacionais sobre educação, nas duas últimas décadas, permite constatar transformações no discurso veiculado. No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança, inclusão, todos articulados pela ideia de que os indivíduos, o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos. Tais conceitos supõem uma espécie de “mutualismo” pelo qual “os que têm” colaboram com “os que nada têm” ou “têm pouco”. Esse viés humanitário deveria, na visão dos organismos internacionais, estar na base da construção de políticas educativas – e sociais (...). A linguagem dos documentos oficiais foi, portanto, modulada ao longo da década, incorporando os conceitos de autonomia, inclusão, empowerment, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social, entre outros (Evangelista; Shiroma, 2006, p. 44).

É desse modo, imbuído do ideário neoliberal ocorre desmantelamento das instituições do Estado de Bem-Estar Social, amparado no discurso do Estado Mínimo, que a atual redefinição do papel do Estado articula-se ao desenvolvimento de novas tecnologias de

produção e à flexibilização do trabalho e da produção (Souza, 2005). Somado a isto, em 1995, foi instituída a Política Nacional de Educação Profissional (PNEP), sendo materializada por intermédio do Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR), que possuía como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), cujo objetivo principal residia no desenvolvimento de ações de educação profissional, visando contribuir para a redução de desemprego e subemprego da População Economicamente Ativa (PEA), combatendo a pobreza e a desigualdade social, assim como elevando a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo (Brasil, 2001). Souza (2005) acrescenta que o PLANFOR buscava disseminar ideologias, como a redução do desemprego por meio da qualificação profissional norteadas pelo programa construindo um consenso em torno do projeto neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso e, com isso, mediar o conflito de classe no campo das políticas públicas de emprego e renda. Para o autor, essa ideia se tornou referência para diferentes sujeitos coletivos interpretarem o significado das mudanças ocorridas no mundo ao longo dos anos.

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), revoga-se o Decreto n.º 2.208/1997¹⁴, que, segundo Ramos (2014, p.10), tal revogação “buscando restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica como um direito das pessoas e uma necessidade do país foi, sem dúvida, um momento histórico”. O Decreto n.º 5.154/2004 em questão dispõe sobre novas determinações para a educação profissional e tecnológica, possibilitando aos concluintes do Ensino Médio – ou para os alunos cursistas do ensino médio – ou Integrado ao Ensino Médio, ou, ainda, aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental a oferta do ensino técnico subsequente. Desse modo, a LDB de 1996, a partir da Lei 11.741/2008, absorveu essa nova oportunidade de proposta da educação profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2018). Ainda durante o governo Lula é instituído o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) em substituição ao PLANFOR, que esteve em atuação por dois mandatos do governo FHC. Conforme Gama e Araújo (2016, p. 54). O PNQ tinha por finalidade a “qualificação profissional, como direito, como política pública.” Dessa forma, a promessa do PNQ se constitui um “grande desafio de empoderamento dos espaços públicos de gestão participativa e de controle social (...), buscando a superação da condição de política compensatória, para ajustar-se às diretrizes das políticas (...) como uma construção social, como um direito de cidadania” (Brasil, 2003, p. 06).

¹⁴ Através do Decreto n.º 5.154/2004.

A resolução n.º 333/2003 do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) cria a regulamentação do PNQ, apresentando a qualificação como:

Parte indissociável das políticas públicas de emprego, trabalho e renda, voltadas à construção de um Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda no país; [...] uma forma de educação profissional básica, que por sua vez deve estar articulada com a educação de jovens e adultos, à educação do campo e à educação profissional de nível técnico e de nível tecnológico. Um processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração, tendo como pressuposto o reconhecimento da diversidade das formas de trabalho e das múltiplas capacidades individuais e coletivas. Uma forma de reconhecimento social do conhecimento dos trabalhadores, que por sua vez requer uma política de certificação profissional e ocupacional, articulada com classificações de ocupações, profissões, carreiras e competências. Uma necessidade para o/a jovem e o/a adulto/a, em termos de orientação profissional, tendo em vista sua inserção digna no mundo do trabalho. Uma responsabilidade pública do Estado e da sociedade civil organizada, especialmente no que se refere às representações dos trabalhadores e dos empresários, com a negociação coletiva da qualificação e certificação profissionais devendo integrar um sistema nacional democrático de relações de trabalho (Brasil, 2003).

O público-alvo prioritário a ser alcançado era:

1. Trabalhadores/as sem ocupação, egressas do Sistema SINE e/ou beneficiárias das demais políticas públicas de trabalho e renda, particularmente: ações de 1º emprego, seguro-desemprego, intermediação de mão de obra, microcrédito, economia solidária;
2. Agricultores familiares e outras formas de produção familiar e atividades sujeitas a sazonalidades por motivos de restrição legal, clima, ciclo econômico e outros fatores que possam gerar instabilidade na ocupação e fluxo de renda;
3. Pessoas que trabalham em condição autônoma, por conta própria, cooperativada, associativa ou autogestionada;
4. Trabalhadoras/es domésticas/os;
5. Trabalhadores e trabalhadoras do Sistema Único de Saúde, da Educação, do Meio Ambiente, da Segurança e da Administração Públicos;
6. Pessoas beneficiárias de políticas de inclusão social; de ações afirmativas de combate à discriminação; de ações envolvendo segurança alimentar e de políticas de integração e desenvolvimento regional e local;
7. Trabalhadores/as egressos/as do sistema penal e jovens submetidos a medidas sócioeducativas, trabalhadores/as libertados/as de regime de trabalho degradante análogo à escravidão e de familiares de egressos do trabalho infantil;
8. Trabalhadores/as em empresas afetadas por processos de modernização tecnológica, privatização, redefinições de política econômica e outras formas de reestruturação produtiva;
9. Trabalhadores/as dos setores econômicos beneficiados por investimentos estatais; setores exportadores da economia; setores considerados estratégicos da economia, segundo a perspectiva do desenvolvimento sustentável e da geração de emprego e renda;
10. Gestores e gestoras em políticas públicas e representantes em fóruns, comissões e conselhos de formulação e implementação de políticas públicas e sociais (Brasil, 2012b, p. 05).

Silva (2011) sustenta que a priorização desses segmentos marginalizados socialmente, tal como realizada pelos planos, parece engendrar uma sensação ilusória de proteção desses setores por parte do aparelho estatal, contraditória em relação às políticas econômicas e sociais pertinentes a esses planos.

Não há como professar uma crença mecânica no poder das contradições, como se fosse possível resolver o problema da inclusão por meio da qualificação precarizada para uma inserção consentida, que apenas atende às demandas da acumulação flexível,

com restritas possibilidades de desenvolver uma consciência de classe (Kuenzer, 2006, p. 907).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação: Razão, Princípios e Programas, reconhece que em todos os aspectos da educação brasileira, seja na Educação Básica, Superior, Profissional e Alfabetização há uma perspectiva fragmentada da educação, o que favorece uma luta interna no sistema educacional brasileiro e proporciona “uma disputa da educação com ela mesma” (Ministério da Educação, 2007, p. 39). Em decorrência das mudanças sancionadas no governo Lula por meio do Decreto n.º 5.154/2004, na gestão do governo de Dilma Rousseff foi sancionada a Lei n.º 12.513/2011, dando início ao ambicioso programa PRONATEC. Tal instrumento governamental replica um discurso democratizante de promoção da autonomia dos trabalhadores através da elevação da escolarização (Brasil, 2011).

O programa está orientado, prioritariamente:

- I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
- II - trabalhadores;
- III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.
- V - mulheres vítimas de violência doméstica e familiar com registro de ocorrência policial (Brasil, 2011).

Ainda fazem parte do grupo prioritário conforme expresso na lei 12.513/2011 “os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores” (Brasil, 2011). O programa contará com a participação de “povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (Brasil, 2011). Sendo estimulada a participação de “mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda” (Brasil, 2011).

Os beneficiários abrangidos pelo plano se alinham com o grupo de indivíduos prioritários das empreitadas da educação profissional do início do século XX, quando os pobres eram chamados de “desvalidos da sorte” e que, no decorrer do século XXI, sob a influência do avanço neoliberal, foram reinterpretados e renomeados como “excluídos”. Dito de outro modo, Kuenzer (2002) propõe o conceito de “inclusão excludente”, que estabelece relação direta com as estratégias de inclusão voltadas para as diversas modalidades e níveis da educação escolar “aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (Kuenzer, 2002, p. 15). Essa inclusão é direcionada para a população menos favorecida, onde é ofertada uma educação desqualificada e precarizada que contribui para

aumentar as diferenças de classe. Como resultado, aprofunda-se “a dualidade estrutural, como expressão cada vez mais contemporânea, da polarização das competências” (Kuenzer, 2007, p. 1154).

Assim, a formação de um sujeito crítico e emancipado, tal qual propõe Freire (2019) e outros. Segundo Tonet (2007), envolve a capacidade do indivíduo de desfrutar da liberdade plena, não sendo confundida com liberdade absoluta, perfeita e acabada. Esse indivíduo seria resultado de uma comunidade real, que não está isenta de tensões, mas onde estão “[...] dadas as possibilidades para uma realização ampla das potencialidades humanas de todos os indivíduos; que já não há mais cisão entre o momento real e o momento formal, entre o público e o privado; que os homens já não são dominados por forças estranhas, mas que eles são [...] efetivamente senhores do seu destino” (Tonet, 2007, p. 64).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a promessa da empregabilidade, quando comparada com a realidade, não apenas evidencia seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revela também um elevado grau de cinismo representado por um ideário pedagógico que orienta a educação básica e a educação profissional para um contexto de regressão das relações sociais frente ao capitalismo. Para Souza (2012), o discurso propagado da “qualificação se fundamenta num conjunto de práticas sociais que buscam colocar em correspondência os sistemas educativos e produtivos” (Souza, 2012, p. 87).

Mészáros (2015) retrata que as relações capitalistas aniquilaram os direitos conquistados ao longo do século XX, com destaque especial para o direito ao trabalho. Nesse sentido, Frigotto (2014) afirma que a educação na sociedade capitalista cumpre duas funções principais: a produção de qualificações necessárias para o funcionamento da economia e a formação de quadros, além da elaboração de métodos para o controle político.

4 CAPÍTULO III

O PRONATEC NO COLÉGIO TÉCNICO CTUR

“Eu desejo me profissionalizar para conseguir sobreviver melhor”.

(Discente A, 2024)

O desenvolvimento do programa PRONATEC englobou uma estrutura política e institucional sob a alçada do MEC, sendo posteriormente integrada em diversas instituições da rede federal de ensino, incluindo o Colégio Técnico CTUR. Para analisar os desdobramentos do programa no CTUR, além da análise documental e consultas ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), fornecidas por servidores do Colégio Técnico CTUR com acesso ao sistema, foram ouvidos os envolvidos no processo de implementação e funcionamento dessa política, assim como alguns discentes do programa.

A coleta de dados envolveu o levantamento dos profissionais da Unidade de Ensino de Seropédica que contava com 46 profissionais. Nossa abordagem de comunicação com os trabalhadores foi realizada por meios de comunicação on-line via e-mails e mensagens de WhatsApp, por meio de um convite formal para responder a um questionário em anexo. Assim, obtivemos uma amostra de 16 profissionais, totalizando 34% do total dos trabalhadores envolvidos no programa. Entre os convidados estavam 04 gestores, dos quais obtivemos 1 resposta; 06 supervisores de curso, dos quais obtivemos 05 respostas; 30 professores, e obtivemos 07 respostas; apoio administrativo e pedagógico, foram convidados 06 profissionais, e obtivemos 03 respostas.

No caso dos discentes, o total de alunos matriculados no programa PRONATEC/CTUR na unidade de ensino escolhida para a investigação, a unidade Seropédica, foi de 679 discentes matriculados e 296 concluintes que constitui o foco da nossa pesquisa. Nesse sentido, a partir do levantamento feito no sistema SISTEC, foram identificados 120 discentes concluintes com dados completos, desse modo a comunicação foi feita com este grupo por meio de emails, ligações telefônicas, mensagens de WhatsApp, anúncios da nossa pesquisa nas principais páginas de divulgação do município por meio de redes sociais utilizando plataformas como Facebook e Instagram. Desse total, nossa amostra contempla 24 discentes, constituindo um total de 8% dos concluintes, mas considerando que utilizamos apenas discentes com dados completos, esse total equivale a 20%.

Com intuito de preservar as identidades, é feita a identificação das respostas por meio dos cargos exercidos e por meio de letras como, por exemplo: SUPERVISOR A; SUPERVISOR B, SUPERVISOR C e assim sucessivamente, para todas as respostas e todas as funções executadas no programa e coletadas por meio da nossa entrevista. O mesmo tratamento será atribuído aos discentes que colaboraram na nossa pesquisa.

4.1 A Implementação do Programa PRONATEC/CTUR

A discussão e a aprovação da implementação do programa PRONATEC no CTUR foi feita, inicialmente, por meio do conselho dos professores da instituição. A partir daí, iniciaram-se reuniões para tratar dos trâmites para o credenciamento do colégio junto aos órgãos gestores do programa em Brasília (DF); na sequência diversos debates e reuniões ocorreram para que fosse estendido o programa para outras unidades de ensino, conforme relatado pelo Coordenador Adjunto A.

Primeiro foi aprovado no conselho de professores a realização do PRONATEC no CTUR. Após, reuniões em Brasília com os responsáveis pelo Programa e também com as secretarias de Educação e os responsáveis nos municípios que aderiram ao Programa do PRONATEC/CTUR. Municípios: Seropédica, Carmo, Paracambi, Japeri e Campos dos Goytacazes (Coordenador Adjunto A, 2024).

A implementação do PRONATEC/CTUR envolveu a designação dos gestores, profissionais responsáveis pela execução da política. Desse modo, o coordenador geral e o coordenador adjunto, foram selecionados dentro do quadro de servidores técnico-administrativos do próprio CTUR, e o preenchimento desses cargos ocorreu mediante convite e posteriormente foi formalizado por meio de portarias do colégio técnico como a Portaria 09A/2013 (CTUR, 2013). Para os demais cargos da equipe de trabalho do programa, além do preenchimento via convite, posteriormente, houve processo seletivo por meio de editais tais como os editais n.º. 01 de maio de 2014, edital n.º. 02/2016 e edital n.º. 01/2017, que permitiu a contratação de profissionais sem vínculo efetivo com a instituição (CTUR; UFRRJ, 2014, 2016, 2017). No entanto, mesmo com essa possibilidade, o contingente de profissionais vinculados ao PRONATEC/CTUR foi composto em sua maioria por servidores da UFRRJ, totalizando 10 profissionais; outros eram provenientes do CTUR; e poucos casos de profissionais contratados conforme Tabela 4.

Tabela 4. Vínculo Institucional dos Profissionais do PRONATEC/CTUR.

Profissionais PRONATEC/CTUR	Vínculo Institucional				
	Técnico Administrativo UFRRJ	Técnico Administrativo CTUR	Docentes UFRRJ	Docentes CTUR	Outros
Coordenação		1			
Professores	5				2
Supervisores de Curso	2	1		1	1
Apoio Adm. e Pedagógico	3				
Totais	10	2		1	3

Fonte: Elaboração própria a partir de questionário de pesquisa aplicado em fevereiro de 2024.

Embora o nível de escolaridade e experiência profissional fossem requisitos para a composição da equipe de trabalho conforme Resolução CD/FNDE n.º 04/2012, este dado não representou um impedimento para a seleção de profissionais com perfil diferente do exigido.

Quanto ao nível de escolaridade dos profissionais do programa, a equipe estava formada, em sua maioria, por profissionais com ensino superior completo, considerando-se também as formações em pós-graduação, conforme Tabela 5.

Tabela 5. Grau de escolaridade dos profissionais do PRONATEC/CTUR.

Grau de escolaridade	Equipe de Profissionais			
	Coordenação	Professores	Supervisor de curso	Profissionais de Apoio
Ensino Médio			2	2
Graduação Completa		1		
Graduação Incompleta	1			
Especialização Completa		5		1
Mestrado Completo		1	1	
Doutorado Incompleto			1	
Doutorado Completo			1	

Fonte: Elaboração própria a partir de questionário de pesquisa aplicado em fevereiro de 2024.

Observa-se que para a função de coordenação, a situação encontrada é que o profissional da administração do PRONATEC/CTUR tinha apenas graduação incompleta. Este gestor exerceu a função a partir de um convite direto feito pela direção do CTUR, considerando seu histórico de atividades realizadas na instituição enquanto servidor estatutário. Em relação à função de supervisor de curso, chama a atenção o fato de dois profissionais possuírem apenas o ensino médio completo. Um deles foi convidado para ocupar o cargo, também pela direção do CTUR, enquanto o segundo foi selecionado em 2014 através de edital. Em relação à experiência profissional Tabela 6, constatou-se que a maioria dos profissionais entrevistados não possuíam experiência prévia na função.

Tabela 6. Experiência profissional da Equipe dos Trabalhadores PRONATEC/CTUR.

Experiência na Função	Quantitativo de profissionais			
	Coordenação	Professores	Supervisor de curso	Profissional de Apoio
SIM		3	1	1
NÃO	1	4	4	2

Fonte: Elaboração própria a partir de questionário de pesquisa aplicado em fevereiro de 2024.

Cabe lembrar que segundo o Coordenador Adjunto A, “não foram oferecidos aos profissionais que atuaram no PRONATEC/CTUR cursos de formação para desempenharem

suas funções”. No entanto, apesar de todos os profissionais entrevistados que trabalharam na atividade fim do programa declararem ter autonomia sobre suas funções, consideraram que a promoção de cursos de formação para os profissionais desempenharem suas funções no programa teria sido importante. Em outras palavras, a preocupação estava muito mais associada à contratação de recursos humanos, mas que não levou em conta e de forma estrita a formação, e a experiência profissional, especialmente, para o pleno desempenho da função. Isto é, na medida em que não se ofereciam cursos antes nem durante o exercício da atividade, havia um descompasso, já que nem sempre os requisitos da função eram específicos para profissionais com atuação prévia.

Observa-se, também, que o programa PRONATEC/CTUR não amplia o número de servidores, em vez disso, promove uma estrutura profissional que transforma servidores da instituição em bolsistas e contrata profissionais temporários sem garantias dos direitos trabalhistas, o que evidencia a precariedade trabalhista no âmbito do programa. Soma-se a isto o fato de que, apesar de atuarem como bolsistas, os servidores que integram o programa assumem uma carga horária extra sem receber remuneração proporcional às suas funções, isso significa que eles realizam mais trabalho por menos dinheiro, uma situação que desvaloriza seu trabalho e aumenta a exploração. Nestas condições, para Bourdieu (1998), a precariedade trabalhista está instaurada não apenas no setor privado, mas também no setor público, onde se multiplicam as posições temporárias visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração. Além disso, segundo Marx (2011), essa situação pode ser entendida como uma manifestação das contradições do modo de produção capitalista que usam essas estratégias para reduzir os custos laborais e aumentar a exploração. A carga horária extra com remuneração inferior e a falta de garantias trabalhistas permitem que o programa extraia mais valor do trabalho dos profissionais, uma forma de extrair a mais-valia.

Para a instalação do programa no CTUR, segundo o Coordenador Adjunto A, (2024) ocorreu em síntese, “a cessão, por parte da escola, de algumas salas para instalar o programa”, como as destinadas à coordenação, à secretaria administrativa e financeira. Em relação às salas de aula, “os alunos também eram acomodados nas salas do próprio colégio”. Ele ainda ressalta que o mesmo ocorreu nas outras unidades de ensino onde o programa esteve presente, que “também funcionavam em espaços cedidos pelos municípios que integraram o programa, normalmente esses espaços eram em escolas já existentes”. Com relação às instalações, observamos que a implementação demandou uma estrutura mais enxuta. Essa situação

apresentada resulta em uma condição diferenciada para os discentes do programa em comparação com os alunos do Colégio Técnico.

4.2 A Execução do Programa PRONATEC/CTUR

O programa PRONATEC/CTUR deu início à sua primeira pactuação em 12 de julho de 2012. Essa fase nomeada de pactuação representa o processo de articulação entre os atores demandantes e ofertantes dos cursos FIC, onde foram definidos os cursos a serem ofertados, a quantidade de vagas, as unidades de ensino envolvidas e o público-alvo.

Segundo o Coordenador Adjunto A (2024) “os diálogos para a escolha dos cursos ofertados pelo PRONATEC/CTUR eram realizados entre a coordenação geral do programa e os órgãos demandantes”. Inicialmente, caso houvesse interesse de algum órgão em participar do programa, ele deveria efetuar seu credenciamento junto ao MEC e, posteriormente, iniciar contato com a coordenação do programa. Na unidade de ensino de Seropédica, segundo dados do SISTEC, os demandantes foram o Ministério do Trabalho, a Prefeitura Municipal de Seropédica e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Essas instituições e as demais prefeituras dos municípios onde o programa esteve presente foram os demandantes da política, ou seja, esses órgãos identificavam a necessidade dos cursos FIC que o PRONATEC/CTUR ofertaria.

Segundo o Coordenador Adjunto A, (2024) “Após a conclusão desse processo de pactuação, o programa submeteu ao MEC os cursos selecionados, juntamente com a quantidade de vagas, para homologação”. Dessa forma, com a validação do MEC, de acordo com o profissional, “o órgão demandante tornou-se responsável por realizar o pré-cadastro dos alunos e encaminhar essas informações à coordenação geral do programa para efetivação das matrículas”.

Para compreendermos a dinâmica de funcionamento do programa mapeamos todas as movimentações realizadas no âmbito do PRONATEC/CTUR, desde a etapa das inscrições até a conclusão de cada curso. Nesse contexto, é de suma importância esclarecer que esse mapeamento foi extraído do sistema SISTEC, e optamos por manter as nomenclaturas utilizadas no referido sistema a fim de acompanhar a realidade do programa. Assim, o público cadastrado no SISTEC está classificado em duas categorias: indivíduos que receberam vínculo de matrícula e indivíduos que não receberam vínculo de matrícula. Na primeira categoria os indivíduos estão distribuídos em diversos status de matrículas, sendo: a) concluintes. Conforme o Supervisor de Curso E (2024), esse status representa “aqueles que finalizaram o programa com êxito e são

elegíveis para receber o certificado de conclusão do curso”; b) abandono. Segundo o profissional, referem-se aos indivíduos que “frequentaram parte das aulas e, em um dado momento, se afastaram, não retornando mais para as atividades do curso”; c) frequência insuficiente. Segundo o Supervisor de curso E, (2024) “são os alunos que iniciaram as turmas, mas não mantiveram assiduidade nas primeiras semanas” e, d) reprovados. Conforme o supervisor de curso E, (2024), correspondem ao conjunto de pessoas que “participaram das turmas até o final, porém não obtiveram um desempenho satisfatório para conclusão”. Para o grupo de alunos com status de matrícula classificado como abandono ou frequência insuficiente, “era possível efetuar a substituição desse grupo por novos discentes em lista de espera” (Supervisor de Curso E, 2024).

A segunda categoria refere-se às pessoas que estavam cadastradas no sistema, mas não foram efetivamente matriculadas nos cursos (Anexo F). Desse modo, esses candidatos também estão distribuídos, em diversos status de inscrição. São eles: a) Transferência interna. Segundo o Supervisor de curso E (2024) esse status representa “os candidatos que solicitaram a troca de curso antes mesmo do início das aulas”; b) Cancelamento sem frequência inicial. O profissional afirma que “esse status refere-se ao candidato que manifestava o aceite pela inscrição, no entanto não comparecia para efetuar a matrícula no curso”; c) Inscrição cancelada. O profissional esclarece que nesse caso “a própria pessoa solicitava o cancelamento” e, d) Não compareceu. São os indivíduos pré-inscritos no cadastro inicial, porém essas pessoas “não compareciam para manifestar o aceite da inscrição para a coordenação do programa (Supervisor de Curso E, 2024).

Quanto aos alunos matriculados nos cursos FIC ofertados pelo PRONATEC/CTUR, observa-se a discrepância entre o número de matrículas efetuadas e o número de discentes concluintes que revelou um montante significativo daqueles sujeitos que não conseguiram concluir os cursos conforme Tabela 7. É importante esclarecer que, com base do Supervisor de Curso E (2024), a coluna nomeada como total das vagas, diz respeito ao número total de “vagas homologadas pelo MEC para a execução das turmas”. A coluna total de matrículas efetuadas refere-se ao “número total de matrículas realizadas no decorrer do curso”. Já o total de matrículas confirmadas diz respeito apenas às “matrículas que permaneciam ativas ao término do curso”, ou seja, no decorrer do curso, segundo o Supervisor de Curso E, “para os casos de abandono ou frequência insuficiente o programa promovia a substituição desses discentes por outros candidatos previamente inscritos”, ou seja, essas matrículas substituídas não eram confirmadas pelo programa.

Tabela 7. Resultado das Pactuações PRONATEC/CTUR 2012 A 2017.

Pactuações	Unidades de Ensino	Vagas	Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas	Total de Concluintes	Não concluintes			Total de Não Concluintes
						Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	
2012	Seropédica	75	110	74	52		36	22	58
2013	Seropédica	340	363	333	163	170	30		200
2014	Seropédica	121	154	119	75	40	39		79
	Campos	288	281	279	87	190	2	2	194
	Carmo	51	51	51	36	15			15
	Japeri	31	31	31	22	9			9
	Paracambi	108	115	104	61	42	11	1	54
2015	Seropédica	60	52	52	6	46			46
	Campos	160	160	160	41	119			119
	Carmo	20	20	20	11	9			9
	Japeri	40	38	38	17	21			21
	Itaguaí	40	40	40	9	31			31
2017	Itaguaí	60	59	59	27	32			32
Total Geral		1394	1474	1360	607	724	118	25	867

Fonte: Elaboração própria com base no SISTEC.

Os cursos pactuados em 2012 e 2013 foram ofertados exclusivamente na unidade de ensino de Seropédica que abrigou os primeiros cursos FIC, sendo que, nesse último ano, o programa ampliou significativamente o número de vagas, passando a oferecer 340 novas possibilidades de ingresso distribuídas pelos diversos cursos FIC. De acordo com o Supervisor de Curso E, (2024) além das inscrições enviadas pelas instituições demandantes, o programa também passou a “matricular alunos que se inscreviam de forma online, por meio do portal do PRONATEC, isso possibilitou que o programa matriculasse um número maior de alunos e, em alguns casos, superasse o quantitativo de vagas homologadas pelo MEC”.

Ao longo desse percurso, em 2014, com a terceira pactuação realizada, novos cursos foram inseridos e novas unidades de ensino foram incorporadas ao programa. Desse modo, além da unidade de ensino de Seropédica, passaram a integrar o PRONATEC/CTUR as unidades de ensino de Campos dos Goytacazes, Carmo, Japeri e Paracambi (SISTEC).

No ano seguinte, em 2015, segundo o SISTEC, mais uma pactuação entrou em vigor. Nesse projeto, novas alterações foram propostas, e a unidade de ensino de Paracambi deixou de atuar, enquanto a unidade de ensino de Itaguaí passou a compor o conjunto de unidades que integram o PRONATEC/CTUR.

Em 2017, o programa encerrou suas operações, efetuando sua última pactuação. Nesse momento, evidenciou-se uma queda drástica na oferta de cursos e das unidades de ensino, permanecendo em atuação apenas na unidade de ensino de Itaguaí (SISTEC).

Os cursos ofertados no âmbito do PRONATEC/CTUR estão relacionados no Guia Pronatec de Cursos FIC que organiza esses cursos em eixos tecnológicos. Esse documento lista todos os cursos de formação inicial e continuada, orientando suas ofertas em conformidade com a Lei n.º 12.513/2011. Segundo sistema SISTEC, PRONATEC/CTUR ofereceu 34 cursos distintos. Esses cursos oferecidos pelo programa pertenciam a 09 eixos tecnológicos, de acordo com a Tabela 8.

Tabela 8. Distribuição de Cursos por Eixo Tecnológico.

Eixos Tecnológicos	Cursos
Ambiente e Saúde	Agente de Gestão de Resíduos Sólidos
Controle e Processos Industriais	Eletricista de Rede de Distribuição de Energia Elétrica Mecânica de Motores a Diesel
Desenvolvimento Educacional e Social	Agente de Alimentação Escolar Auxiliar de Secretaria Escolar
Gestão e negócios	Agente de Desenvolvimento Cooperativista Almoxarife Assistente de Recursos Humanos Auxiliar Administrativo
Infraestrutura	Agente de Limpeza e Conservação Auxiliar de Limpeza Jardineiro Operador de tratores Porteiro e Vigia
Produção Alimentícia	Padeiro Confeiteiro Preparador de Doces e Conservas Produtor de Derivados do Leite
Produção Cultural	Agente Cultural Assistente de Produção Cultural Regente de Banda Serígrafo
Recursos Naturais	Agricultor Orgânico Agricultura Familiar Avicultor Bovinocultura de Leite Criador de Peixe em Viveiros Escavados Fruticultor Monitor do Uso e Conservação dos Recursos Hídricos Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas Operador de Motosserra Operador de Sistemas de Irrigação
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Auxiliar de Cozinha Camareira em Meios de Hospedagem Garçom Básico

Fonte: Elaboração Própria com base nos Dados do SISTEC.

Segundo o SISTEC, houve um total de 1474 matrículas realizadas no período de 2012 a 2017, para os cursos oferecidos pelo programa PRONATEC/CTUR. A distribuição dessas

matrículas por curso, evidenciam uma preferência pelos cursos do eixo tecnológico de gestão e negócios, responsável por 479 matrículas distribuídas em 4 cursos, o que representou cerca de 32% do total de matrículas efetuadas. O curso FIC mais demandado do programa foi o curso de Auxiliar Administrativo, seguido pelos cursos de Auxiliar de Recursos Humanos e Almojarife, conforme apresentado na Tabela 9 onde detalhamos o Ranking dos cursos FIC mais demandados nas pactuações de 2012 a 2017.

Tabela 9. Distribuição de matrículas por Cursos FIC 2012 a 2017 (continua).

Cursos PRONATEC/CTUR FIC	Seropédica				Campos dos Goytacazes		Carmo		Japeri	Paracambi	Itaguaí			Total
	2012	2013	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2015	2014	2014	2015	2017	
Auxiliar Administrativo		61	55		45		20			23				204
Almoxarife		30	53		49									132
Auxiliar de Recursos Humanos		31	46							35				112
Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas		35								31	31			97
Auxiliar de Cozinha	45				49									94
Agente de Alimentação Escolar		31			44									75
Avicultor					31	20								51
Padeiro Confeiteiro		44												44
Auxiliar de Limpeza	42													42
Agente de Limpeza e Conservação		42												42
Produtor de Derivados do Leite						20						18		38
Camareira em Meios de Hospedagem		34												34
Agricultor Orgânico					32									32
Agente de Desenvolvimento Cooperativista					31									31
Assistente de Secretaria Escolar							31							31
Jardineiro		30												30
Serógrafo													30	30

Tabela 10. Distribuição de matrículas por Cursos FIC 2012 a 2017 (conclusão).

Cursos PRONATEC/CTUR FIC	Seropédica				Campos dos Goytacazes		Carmo		Japeri	Paracambi	Itaguaí			Total
	2012	2013	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2015	2014	2014	2015	2017	
Agente Cultural													29	29
Operador de Motosserra											26			26
Agricultura Familiar		25												25
Garçom Básico	23													23
Agente de Gestão de Resíduos Sólidos												20		20
Bovinocultura de Leite							20							20
Criador de Peixe em Viveiros Escavados							20							20
Eletricista de Rede de Distribuição de Energia Elétrica									20					20
Fruticultor							20							20
Mecânica de Motores a Diesel												20		20
Monitor do Uso e Conservação dos Recursos Hídricos								20						20
Operador de Sistemas de Irrigação							20							20
Operador de tratores							20							20
Porteiro e Vigia				20										20
Preparador de Doces e Conservas							20							20
Assistente de Produção Cultural				19										19
Regente de Banda				13										13
Total de Matrículas por Pactuação	110	363	154	52	281	160	51	20	20	115	31	58	59	1474

Fonte: Elaboração Própria com Base nos Dados do SISTEC.

Quando consideramos o impacto do PRONATEC/CTUR e sua eficácia ao longo do tempo, comparado em termos percentuais o quantitativo de discentes não concluintes é superior ao daqueles concluintes, conforme Figura 2.

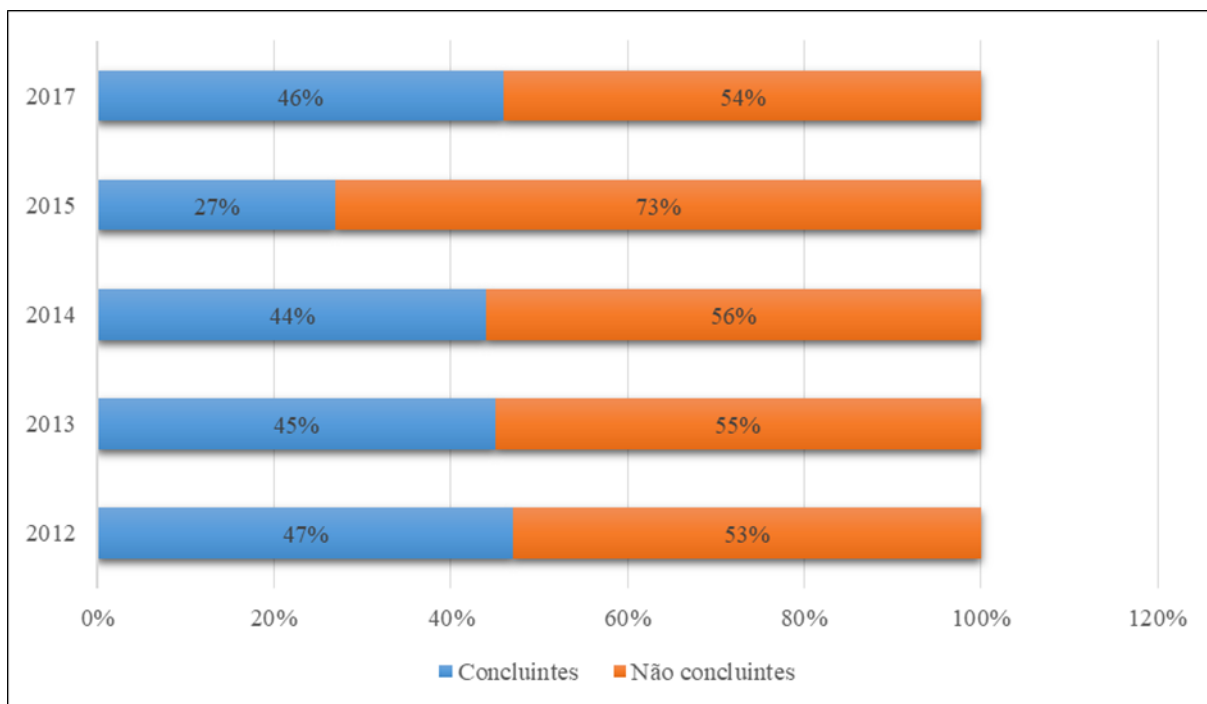


Figura 2. Percentual de Concluintes X Não concluintes (2012 a 2017).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SISTEC.

Ao longo de todas as pactuações, observa-se que o total de não concluintes supera o de concluintes, mesmo quando ocorre a diversificação de cursos e aumento de vagas. Em alguns casos, como em 2014, observou-se que houve um aumento da procura, uma vez que, os cursos obtiveram estudantes em todas as vagas, no entanto, isto não significou a permanência, ao contrário o percentual dos discentes que não concluíram os cursos continuou em ascensão. Mesmo diante das modificações implementadas na oferta de cursos e na incorporação de unidades de ensino, a pactuação de 2015 também não alcançou resultados satisfatórios, apresentando o pior desempenho em relação aos discentes concluintes. Os resultados do último ano de atuação do programa, em 2017, apesar de terem apresentado melhora em relação ao ano anterior, não refletiu um bom aproveitamento; apenas reafirmou o que já vinha sendo observado nos resultados anteriores, ou seja, o elevado índice de alunos que não concluíram os cursos. Não fica claro os motivos para o abandono nem mesmo para a frequência insuficiente uma vez que os dados do sistema são meramente quantitativos

Com relação à unidade de ensino escolhida para nossa investigação, a unidade de Seropédica, conforme o SISTEC, a unidade não se desviou do panorama geral apresentado, contando com um total de 679 matrículas e apenas 296 concluintes, constituindo uma amostra significativa do quadro da baixa efetividade da execução do programa. Em relação aos dados levantados, para a não conclusão dos 383 discentes em Seropédica, o abandono lidera, seguido das demais categorias Figura 3.

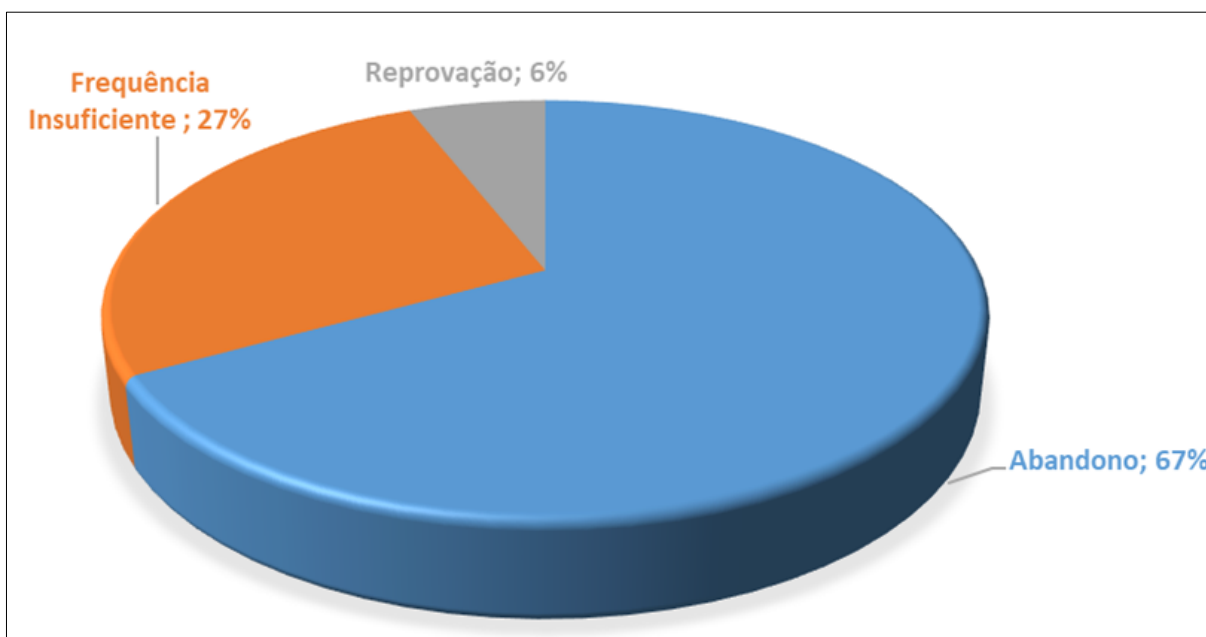


Figura 3. Não Conclusão dos Cursos na Unidade de Ensino de Seropédica.
Fonte: Elaboração Própria com Base nos Dados do SISTEC.

Na unidade de ensino de Seropédica, observa-se que os cursos do eixo tecnológico de gestão e negócios representaram a preferência dos discentes, contando com 276 das matrículas, representando 41% do total de matrículas realizadas nessa unidade. Os cursos de Auxiliar Administrativo, Almojarife e Auxiliar de Recursos Humanos também foram os mais procurados pelos discentes. É interessante notar que essa tendência reflete uma demanda por capacitação na área de gestão e negócios bem típico do momento constituído desde a década de 1990 adentrando nos anos 2000 onde o empreendedorismo ganhou adesão nas políticas públicas de educação por meio da contrarreforma burguesa (Santos, 2023a). Essa área, de gestão e negócios destaca-se pela ênfase dada ao empreendedorismo que cresce em termos de projeção na mesma década, sob a suposta ideia de autonomia profissional que oculta uma série de relações de precarização do trabalho e do trabalhador (Amorim; Moda; Mevis, 2021). Entretanto, na avaliação de diversos autores Frigotto (2010, 2014), Turmina e Shiroma (2014),

Santos (2023a), o empreendedorismo exerce um propósito específico, no contexto acadêmico que é o de conformar os indivíduos para o desemprego.

Nesse sentido, o papel exercido pelo Estado e seus aparelhos (Gramsci, 2022) em especial os aparelhos educacionais, tem o objetivo de formar mão de obra para a reprodução do capital, alienando o trabalhador, inviabilizando a real compreensão do processo de expropriação. Nestas condições, segundo Santos (2023a, p. 35) “o Estado atua para conformar o trabalhador diante do desemprego. Este, é visto como resultado da deficiência dos indivíduos, ao passo que a atividade empreendedora é apresentada como possível alternativa para driblar a falta de oportunidades”. A autora complementa que tal estratégia de classe visa transformar em hegemônica o ideário de que o elevado índice de desemprego se deve à falta de qualificação profissional dos indivíduos, e o empreendedorismo é o caminho para solucionar o problema.

Semelhante a estratégia do Estado, evidenciada pela autora, é também identificado no âmbito do PRONATEC/CTUR, que promovia o incentivo às práticas empreendedoras por meio de documentos como os planos de curso de formação continuada elaborados para execução do programa. Esse posicionamento correspondia aos resultados concretos que o PRONATEC/CTUR pretendia alcançar, uma vez que, esse conteúdo figurava entre os objetivos específicos deste documento. Tal meta objetivava a “Integração, na tarefa educativa, dos princípios empreendedores levando os alunos ao conhecimento pleno de suas potencialidades, transformando-os em gestores do seu crescimento pessoal e profissional” (CTUR; UFRRJ, 2013, 2013d, 2013c, 2013b, 2013e, 2013a, 2013g, 2013f). É importante ressaltar que esse objetivo se estendia não só ao eixo tecnológico de gestão e negócios, e sim a todos os eixos do programa, uma vez que, era um objetivo comum a todos os cursos oferecidos durante as pactuações realizadas de 2012 a 2015. Para a pactuação de 2017 os cursos de serigrafia e agente cultural também contavam com a disciplina de empreendedorismo, mas esse documento ganhou um novo formato, e os incentivos às práticas empreendedoras ganharam outra redação, passando a compor o perfil dos discentes concluintes do programa. Desse modo, tal documento afirmava que os discentes após a conclusão dos cursos seriam capazes de “desenvolver capacidades empreendedoras, relevantes e fundamentais das áreas do conhecimento em que atua” (CTUR; UFRRJ, 2013, 2013d, 2013c, 2013b, 2013e, 2013a, 2013g, 2013f, 2017b, 2017a). Além disso, todos os cursos FIC seguiam um escopo semelhante, que exigia baixo nível de escolaridade como requisito de ingresso, uma carga horária mínima de 160 horas que proporcionaram aos discentes do programa uma formação acelerada com o objetivo de preparar esses alunos para o mercado de trabalho.

No entanto, cabe questionar a inserção do empreendedorismo nos cursos FIC e até que ponto essa inserção promoveu garantias de empregabilidade para os discentes após a conclusão do curso, uma vez que os planos de curso garantiam que a integração dos princípios empreendedores aos cursos FIC promoveriam o pleno desenvolvimento de seus discentes (CTUR; UFRRJ, 2013, 2013d, 2013c, 2013b, 2013e, 2013a, 2013g, 2013f). Diante desse contexto, com base em Sousa (2020), esse formato dos cursos FIC, originam-se no contexto da recomposição burguesa, emergindo do interesse empresarial por uma formação mais enxuta e flexível, com pouca abordagem crítica visando criar um novo tipo de trabalhador, que é especializado, mas caracterizado por um perfil operacional em sintonia com as variações do mercado, especialmente em relação às demandas empresariais. Essa concepção reconhece que as alterações produzidas nas políticas de formação do trabalhador estão inseridas nesse movimento de reação burguesa.

Assim sendo, tomamos como referência a análise de Gramsci (2022) da escola como um aparelho privado de hegemonia capaz de influenciar na perpetuação das visões e interesses da classe dominante. Atualmente, a formação para o trabalho e o papel da educação estão intrinsecamente ligados, a educação “se volta para a obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo” (Neves, 2010, p. 90). Segundo Gramsci (2022) a educação não é um processo neutro de transmissão de conhecimento, mas um campo de disputa ideológica e política onde diversos interesses lutam para legitimar suas visões e garantir sua dominação. Assim, a narrativa introduzida pelo Estado, a fim de conformar os indivíduos para o desemprego tem sido reforçada, principalmente, em programas como o PRONATEC, onde os discentes são induzidos a acreditar no discurso de que são responsáveis para driblar o desemprego e a atividade empreendedora é posta como solução. Portanto, é crucial compreender o contexto no qual o programa PRONATEC/CTUR se insere, indo além de sua superfície para desvendar sua essência.

4.3 A Análise do Programa PRONATEC/CTUR pela Visão da Equipe de Trabalho

Para reconhecer a percepção dos entrevistados que fizeram parte do programa PRONATEC/CTUR, seja como membros da equipe de profissionais que atuaram na política ou como beneficiários da bolsa formação do estudante, empregamos cinco tipos diferentes de questionários, sendo um direcionado aos discentes, enquanto outros quatro foram destinados aos profissionais do programa. Desse modo iniciamos com os relatos da equipe de profissional, envolvendo temas sobre a execução do programa. Ouvir os profissionais envolvidos na

execução do programa permitiu analisar o conjunto de normas legais que regem a política pública materializada no âmbito do PRONATEC/CTUR.

Com a implantação do programa, segundo o Coordenador Adjunto A (2024), “a direção geral do PRONATEC/CTUR deu início às atividades norteadas pelo projeto pedagógico do programa”. No entanto, essa declaração contrasta com a falta de informações a respeito desse documento e de sua composição tais como os objetivos propostos para a aprendizagem dos alunos e principalmente, como o programa trabalhou para alcançá-los e com qual frequência eram realizadas reuniões pedagógicas no âmbito do referido programa para dar suporte aos profissionais. Quanto aos supervisores de curso, apenas o Supervisor de Curso E (2024) afirmou não ter “[...] conhecimento da existência da proposta pedagógica no âmbito do programa”. Entre os professores, três afirmaram não ter conhecimento da proposta, enquanto dois declararam que o programa não contava com um projeto pedagógico. Em relação à elaboração dos planos de ensino das disciplinas que foram ministradas, apenas o Professor F (2024) afirmou que “não participei da construção do plano de ensino da disciplina que lecionei”. Esses resultados apontam na direção de uma heterogeneidade na familiaridade dos profissionais com o projeto pedagógico do PRONATEC/CTUR e na participação da elaboração dos planos de ensino.

Não houve a promoção de parcerias de estágio com instituições públicas ou privadas no PRONATEC/CTUR. De acordo com o Coordenador Adjunto A (2024) o “programa não efetivou parcerias”, o que evidencia a ausência de uma rede de suporte aos alunos concluintes, que pode representar uma lacuna na experiência prática. Trata-se de um desafio, visto que a integração ao ambiente profissional após a conclusão dos cursos FIC é fundamental, e em muitos casos, é exigida experiência, ainda que seja por meio de estágios.

Nestas condições, quanto ao encaminhamento dos estudantes PRONATEC/CTUR, para empresas, o Coordenador Adjunto A (2024) afirmou que “após a conclusão de seus cursos, os estudantes eram encaminhados para as empresas”, mas o profissional não esclareceu quais empresas absorveram essa mão de obra. Além disso, o gestor afirmou que “apesar da grande bagagem oferecida no programa a utilização dessa bagagem pelos alunos foi praticamente nula”. Tal afirmação levantou outros questionamentos sobre a aderências dos cursos oferecidos com o mercado de trabalho, que exigia, minimamente, um alinhamento com a realidade local. Desse modo, o Coordenador Adjunto A (2024) afirmou que "houve estudos da realidade local e regional para definir os cursos a serem ofertados". No entanto, segundo o profissional, não houve articulações com a administração municipal de Seropédica e com o empresariado local para a oferta dos cursos. Ele destacou que "alguns cursos oferecidos eram bastante relevantes e

poderiam ter sido aproveitados ao término do mesmo, porém não houve o fechamento para que eles tivessem a oportunidade de serem aproveitados dentro do próprio município". Assim, fica evidente o desalinhamento do programa PRONATEC/CTUR em relação às instituições e necessidades do mercado de trabalho.

Outro elemento considerado diz respeito à integração entre os alunos das diversas unidades de ensino participantes do programa e dos discentes do Colégio Técnico. Segundo o Coordenador Adjunto A (2024), "foram realizadas visitas entre as diferentes instituições para promover uma maior aproximação entre as unidades dos diversos municípios envolvidos". No entanto, em relação à integração dos alunos do programa com os alunos do Colégio Técnico CTUR, segundo o profissional, a falta de integração entre esses estudantes funcionou como "um ponto negativo para o progresso do programa". Todos os supervisores de curso reiteram essa visão, afirmando que o programa não promoveu nenhuma ação de integração entre os discentes da instituição e os discentes do programa, embora todos, incluindo a maior parte dos docentes, considerassem importante esse contato. Dois profissionais de apoio administrativo e pedagógico, afirmaram não ter conhecimento a respeito de qualquer iniciativa do programa neste sentido, enquanto um terceiro declarou que "esse contato não ocorreu, pois os alunos do programa utilizavam a escola fora do horário de funcionamento, ou seja, no horário noturno" (Apoio Administrativo e Pedagógico C, 2024).

Conforme Ramos (2014) compreendemos que a falta de integração pode ser entendida como uma manifestação das contradições inerentes ao sistema educacional capitalista, que, ao promover cursos para atender às necessidades do mercado, muitas vezes negligencia a coesão social e a formação integral do indivíduo. Assim compreendemos que a ausência de ações concretas nas diretrizes do programa PRONATEC para fomentar o contato entre os diferentes grupos de estudantes não é apenas um detalhe operacional, mas reflete a visão estratégica que se pauta na fragmentação e instrumentalização da educação, onde a formação técnica é desvinculada da formação básica.

No que se refere a integração de componentes teóricos aos práticos, segundo o Coordenador Adjunto A, 2024 "os cursos oferecidos pelo programa na sua maioria asseguravam aos alunos uma vasta teoria, porém em alguns deles não era oferecida a parte prática" o que ressalta a incapacidade do programa em integrar mais efetivamente esses componentes.

Quanto às dificuldades identificadas durante o desenvolvimento do programa, o Coordenador Adjunto A (2024) afirmou que "o índice de evasão representou um desafio significativo para o programa". Entretanto, não detalhou as estratégias para mitigar o problema.

Ele declarou que “no próximo PRONATEC/CTUR ou em qualquer outro local em que o programa possa vir a ser implantado, as falhas ocorridas poderão ser corrigidas com um acompanhamento mais próximo da evasão”. O profissional argumentou que “as situações vivenciadas durante o programa não foram culpa dos gestores”, pois, segundo ele, “havia limitações impostas pelo próprio regimento do programa”. No entanto, essa declaração contrasta com os deveres e as obrigações listadas para cada função desempenhada pelos profissionais do programa. Nesse sentido, a função de coordenação prevê " (...) monitorar o desenvolvimento dos cursos para identificar eventuais dificuldades e tomar providências cabíveis para sua superação" (Brasil, 2012a).

Quanto aos supervisores de cursos em relação às dificuldades para manter os alunos nos cursos do programa, apenas o Supervisor de Curso A (2024) afirmou que “não houve evasão no âmbito do programa” e todos os demais supervisores afirmaram que o programa contava com estratégias eficientes para lidar com esse problema. No entanto, essas percepções diferem dos resultados apresentados pelo SISTEC, que mostram um índice alarmante de discentes que abandonaram os cursos FIC. Além disso, os supervisores com exceção do Supervisor de Curso A (2024) que não reportou nenhum desafio os demais identificaram outras dificuldades na execução do programa. O Supervisor de Curso B (2024) apontou a "carência de um levantamento preciso da demanda real identificada" como uma das principais questões a serem abordadas. O Supervisor de Curso D (2024) ressaltou "a falta de ações integradas entre os demandantes e ofertantes como o maior obstáculo enfrentado pelo programa". Por fim, o Supervisor de Curso E (2024) identificou "a necessidade de estabelecer convênios com prefeituras" como um obstáculo significativo para o programa.

Entre as dificuldades reportadas pelo corpo docente no contexto do desenvolvimento do PRONATEC/CTUR, o professor A, relatou que como desafio “a falta de transporte para os alunos e a carga horária longa dos cursos FIC”. O Professor C (2024) identificou “o desnivelamento dos alunos” como uma questão crítica enfrentada, sinalizando uma disparidade de habilidades e competências entre os participantes. Na perspectiva do Professor E, “a escassez de recursos orçamentários representou uma barreira significativa, comprometendo a capacidade do PRONATEC/CTUR em atender as necessidades do programa”. Por fim, o Professor F (2024) relatou suas preocupações com “a falta de reuniões regulares com a equipe docente”, revelando uma lacuna no suporte estrutural do programa.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas, todos os profissionais do programa defendem sua permanência, os professores ressaltaram a sua continuidade argumentando que:

Acredito que o programa deveria continuar, porém, com algumas correções, tal como a carga horária dos cursos (Professor B).

Seria importante salientar a importância da continuidade do programa, tendo em vista a importância do mesmo na formação dos discentes (Professor D).

Excelente Programa, onde pessoas de todas as idades viam a oportunidade de realizar um sonho, de ter a oportunidade de ter um currículo para apresentar e possivelmente conseguir o emprego desejado ou seu próprio trabalho (Professor E).

No que refere à inclusão da disciplina do empreendedorismo no PRONATEC/CTUR, o Coordenador Adjunto A (2024) avalia que a sua inclusão no conteúdo curricular do programa foi indispensável. O gestor considerou que “a grande maioria dos discentes são pessoas interessadas em crescer profissionalmente e o empreendedorismo dá a ele o norte para esse crescimento”. O profissional avalia as práticas empreendedoras como uma alternativa de promoção de renda e afirma que “o empreendedorismo é um ponto muito importante para que o discente tenha um direcionamento que o conduza ao sucesso profissional”. Em sua avaliação geral do PRONATEC/CTUR considerou a estrutura do programa como ideal para preparar esses alunos para o mercado de trabalho reforçando que “o programa tem um formato perfeito”. Nota-se que as palavras do gestor do programa, evidenciam a aderência a um discurso de caráter neoliberal, cuja origem está na forma de planejar a educação profissional da década de 1990 que defendia as práticas empreendedoras na educação. Esse projeto estratégico da década de 1990, foi introduzido por organismos internacionais, incluindo a UNESCO, que fomentava a integração da atividade empreendedora no sistema de ensino como uma medida para lidar com o alto índice de desemprego, atribuído aos avanços tecnológicos nos processos produtivos (Delors *et al.*, 1996).

Neste sentido, para Amorim, Moda e Mevis (2021), os ideais dominantes são alcançados por meio da produção de consensos e não somente por meio da coerção. Essa produção da hegemonia frequentemente ocorre mediada pelo Estado (Gramsci, 2022) que utiliza seus recursos institucionais, como programas educacionais integrando o empreendedorismo nos currículos escolares para disseminar a ideia de que o empreendedorismo é uma opção viável e desejável para indivíduos (Santos, 2023a). Assim, para Souza (2020), programas como PRONATEC integram um projeto político-pedagógico que almejam, segundo o público alvo, capacitar beneficiários de programas de transferência de renda, desempregados entre outros através de investimentos mínimos, tanto em termos de tempo de formação quanto de recursos financeiros, tornando esses profissionais aptos para as demandas imediatas de mercado.

Por esta dimensão imediatista que, possivelmente, a disciplina de empreendedorismo no conteúdo curricular do programa, recebeu o apoio de todos os profissionais da equipe de trabalho. Os supervisores de cursos consideraram muito relevante, além de apontarem o fato

que os estudantes do PRONATEC/CTUR receberam uma formação de qualidade para ingressarem nos postos de trabalho. No entanto, observa-se uma adesão bastante acrítica do empreendedorismo. Ou seja, trata-se mais da propagação da ideologia dominante do que da consciência real do que isto significaria em termos práticos, especialmente considerando a realidade do Brasil, onde as atividades empreendedoras seriam a possível solução para a redução do desemprego. Ao mesmo tempo, há que se considerar que algumas vezes são considerados empreendedores aqueles indivíduos que ocupam situação não formalizada. Isto é, vendedores, etc. Cria-se, portanto, uma cortina de fumaça que oculta a problemática e cria a falsa ideia de que mesmo em condições de informalidade, o indivíduo é adepto ao empreendedorismo (Santos, 2023a).

O empreendedorismo no Brasil apresenta campo fértil, especialmente porque o país apresenta alto índice de informalidade (Agência de Notícias, 2024), refletindo na precariedade do mercado de trabalho brasileiro. Além disso, o Brasil está entre os países com maior incidência de empreendedorismo por necessidade (GEM, 2023). Assim, a equação desemprego, informalidade e precariedade contribui para o avanço da ideologia do empreendedorismo como “salvador” e como forma de melhorar as condições de existência. Nestas condições, a falta de empregos formais empurra os trabalhadores para o setor informal, onde o empreendedorismo é mais uma estratégia de sobrevivência do que uma escolha deliberada por inovação e autonomia econômica. Para tanto, a escola e o sistema educacional como aparelhos ideológicos (Gramsci, 2022) reproduzem essa ideologia na medida em que insere em seu projeto político-pedagógico conteúdos sobre a temática. O que se observa no PRONATEC de forma geral, e no PRONATEC/CTUR, de forma específica, nada mais é do que aderir a essa concepção ideológica, na crença de que após essas qualificações os discentes têm total capacidade de atuarem como empreendedores. Tal ideologia é observada na narrativa dos supervisores de curso e docentes. Entre os docentes a atividade empreendedora se define como:

Oportunidades de negócios que trazem **serviços/soluções ao usuário**, normalmente considerando a cultura, economia local e o impacto social, **de forma a gerar lucro ao proponente empreendedor** (Professor A, 2024) (Grifo nosso).

É conseguir identificar e ser capaz de transformá-las em um **negócio viável** a fim de **se obter renda e ou lucro** (Professor B, 2024).

Buscar **meios de empreender** em qualquer atividade (Professor C, 2024) (Grifo nosso).

É a **disposição** de identificar, coordenar e realizar projetos, serviços e negócios (Professor D, 2024) (Grifo nosso).

Possibilitar, através da identificação de oportunidades, a **desenvolver ideias inovadoras e a possibilidade de um novo empreendimento** (Professor E, 2024) (Grifo nosso).

É a capacidade de **transformar ideias em iniciativas** que gerem novos empreendimentos e por conseguinte **tragam retorno financeiro ao seu idealizador** e social à coletividade (Professor F, 2024) (Grifo nosso).

Independência financeira (Professor G, 2024) (Grifo nosso).

Estas concepções evidenciam uma expectativa bastante acrítica do empreendedorismo, convergindo para a mesma ideia de que para se alcançar o sucesso e a independência financeira, demandam esforço e habilidades individuais dos sujeitos, cabendo a estes a responsabilidade de se adaptarem aos moldes do mercado de trabalho para “vencer na vida”. Em outras palavras, trata-se de uma transposição da ideologia da classe dominante através dos aparelhos ideológicos de Estado que oculta uma série de contradições (Gramsci, 2022). Essa perspectiva torna-se ainda mais evidente quando esses mesmos profissionais avaliam a inclusão da disciplina de empreendedorismo no conteúdo curricular do programa PRONATEC, destacando essa inserção de vários modos.

Foi bastante relevante, pois possibilitou mais uma **opção de renda** ao aluno (Professor A, 2024) (Grifo nosso).

Fornecer uma **visão mais ampla** do mercado de trabalho (Professor C, 2024) (Grifo nosso).

Alguns cursos oferecidos como padeiro e confeitiro, jardinagem, eletricista entre outros possibilita o concluinte a **ser um micro empresário** ou oferecer seu produto/serviço com planejamento, mesmo sendo autônomo (Professor E, 2024) (Grifo nosso).

É mais uma possibilidade de atuação dos profissionais no mercado de trabalho. **Amplia de forma significativa as chances de recolocação profissional** destes, de forma autônoma e desafiadora (Professor F, 2024).

Inclusão no mercado de trabalho (Professor G, 2024).

A análise das perspectivas dos diversos profissionais envolvidos na execução do programa também destaca um consenso a respeito do apoio às práticas empreendedoras tornando essa questão pacificada dentro do programa PRONATEC/CTUR. Quando esses profissionais validam essa medida estão indo ao encontro do que Santos (2023a, p. 263) classifica como projeto social do capital que “propõe uma educação ancorada na necessidade do aluno desenvolver as habilidades e as competências requeridas pelo mercado de trabalho, mas sem questionar a realidade na qual estão inseridos”. Neste sentido, Ramos (2014) esclarece que o Estado, como responsável pela coordenação da política de formação humana, intervém por meio de mecanismos de definição dos conteúdos e das formas de avaliação, buscando estabelecer um consenso ao redor de suas estratégias. Tal abordagem acarretou no resgate de ideais anteriores, que defendia a ideologia da empregabilidade, a pedagogia das competências que orientaram a política educacional nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, conforme debatido pela autora.

(...)A ideologia da empregabilidade que difundiu a ideia de que, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho (...) A pedagogia das competências foi a diretriz político-pedagógica desse projeto, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Por essa ótica, a construção da identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo. Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade que, em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade ou o mercado oferecem (...) (Ramos, 2014 p. 57).

Desse modo, com base nessa estrutura apresentada e no relato dos profissionais envolvidos, foi construído o projeto da Bolsa Formação do PRONATEC/CTUR que atua nessa direção de conformação e responsabilização dos indivíduos por suas condições no mundo do trabalho.

4.4 O Programa PRONATEC/CTUR pela Visão dos Discentes

Na unidade de ensino de Seropédica, realizamos entrevistas com 24 discentes para investigar suas percepções sobre o Programa PRONATEC/CTUR. Conforme os dados levantados, por meio dos questionários de pesquisa, na ocasião em que esses estudantes cursaram os cursos FIC, esses indivíduos abrangiam uma faixa etária diversificada, com destaque para os discentes entre 18 a 24 anos, essa faixa etária contou com uma representação de 47,7% dos indivíduos. Esta distribuição etária demonstra uma participação significativa de jovens no programa PRONATEC/CTUR, conforme apresentado na Tabela 11.

Tabela 10. Distribuição dos discentes entrevistados por faixa etária.

Unidade de Ensino de Seropédica	
N.º de discentes	Faixa Etária
10	De 18 a 24 anos
2	De 24 a 30 anos
4	De 30 a 35 anos
1	De 40 a 45 anos
5	De 45 a 50 anos
2	Mais de 50 anos

Fonte: Elaboração própria com base no questionário de pesquisa.

Quanto ao nível de escolaridade de acordo com os dados levantados, percebe-se que a maioria desses indivíduos, inicialmente, possuíam um baixo nível de escolaridade. No entanto, atendiam aos requisitos para ingressar nos cursos FIC, os quais exigiam, no mínimo, o ensino fundamental incompleto. Desse modo identificamos, 6 discentes afirmaram possuir ensino fundamental completo. Na sequência localizamos, 5 discentes contavam apenas o ensino fundamental incompleto e 4 discentes afirmaram possuir o ensino médio completo e 8 discentes com ensino médio incompleto. Por fim, apenas 1 discente declarou possuir graduação incompleta.

Isto se assemelha ao que acontece no restante do país. De acordo com Souza (2019), o baixo nível de escolaridade dos discentes de cursos profissionais é uma das características dos programas governamentais como o PRONATEC, PROJOVEM e PROEJA. Embora esses programas apresentem a narrativa de contribuir para o acesso ao mercado de trabalho, na prática acabam por se restringir a um projeto formativo pragmático e imediatista, mas com várias limitações para a superação das dificuldades estruturais do discente. Ao invés de preparar os indivíduos de forma abrangente para o desenvolvimento social e econômico, essas iniciativas tendem a mediar os conflitos de classes.

Outro aspecto analisado em nossa pesquisa diz respeito à renda dos discentes entrevistados da unidade de ensino de Seropédica, observou-se que a maioria não tinha renda. O perfil econômico dos discentes entrevistados, apresenta-se em sua maioria como sem renda e uma parcela significativa com renda inferior a um salário mínimo. A maior parte desses indivíduos pouco contribuem com a composição total do montante da renda familiar, como ilustrado na Figura 4.

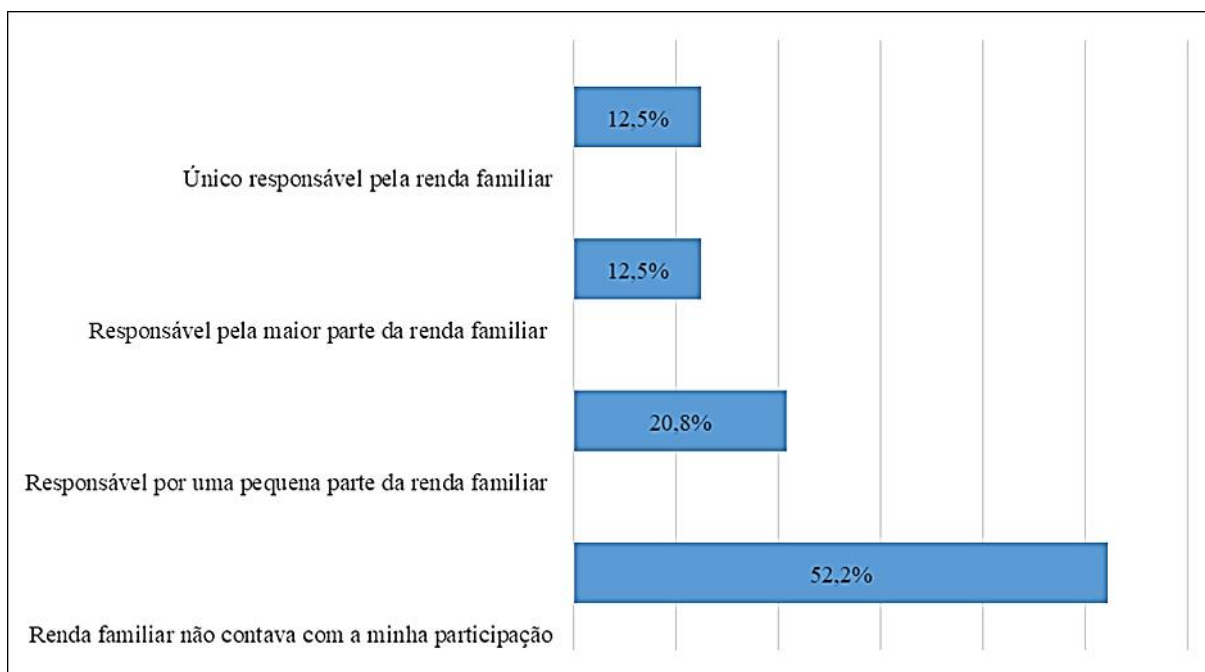


Figura 4. Contribuição para Renda Familiar dos Discentes.

Fonte: Elaboração própria com base no questionário de Pesquisa.

Nesse contexto, a educação profissional como observado por Moura (2007) historicamente, foi concebida desde o seu início para as camadas populares, enquanto a formação de alta qualidade sempre foi direcionada às elites brasileiras. Conforme Evangelista e Shiroma (2006); Souza (2019); Santos (2023a) e outros, o Estado, tem direcionado programas paliativos aos estratos mais desfavorecidos da sociedade, enquanto atribui a essas famílias e indivíduos a responsabilidade por sua própria precarização. Neste contexto, Souza (2019, p. 39) afirma que:

As políticas públicas de qualificação profissional para este segmento populacional se inserem no conjunto de políticas de conformação das camadas subalternas cujas finalidades são: a) garantir a força de trabalho necessária à acumulação de capital; b) alimentar um exército industrial de reserva capaz de garantir condições de regulação do custo da força de trabalho; e c) educar os trabalhadores para o consenso em torno do atual modelo de desenvolvimento hegemônico, garantindo as condições adequadas de mediação dos conflitos de classe e de manutenção da hegemonia burguesa. Tais políticas carregam em si uma pedagogia que inculca nos sujeitos por ela atendidos uma espécie de conformação ética e moral que os tornam sujeitos ativos na construção do consenso em torno do projeto dominante de sociedade. A este fenômeno, chamamos de pedagogia da política do Estado educador. Esta seria, em princípio, a explicação do surgimento de programas federais de inclusão de jovens, a despeito de eventuais contradições que tal prática social possa comportar.

Para Santos (2023a) essa dinâmica reflete um projeto econômico, cujas origens estão nos anos 1990, que promove a ideologia da empregabilidade, relegando-os a um ciclo de mudanças que, na realidade, tendem a valorizar modelos de trabalho precários. Isso se manifesta

na tentativa de naturalizar a exclusão dos mercados de trabalho estáveis, atribuindo-a à suposta incompetência daqueles que sofrem com a instabilidade. Em lugar de reconhecer as injustiças estruturais do próprio mercado de trabalho. Essas elucidações propostas tornam-se particularmente evidentes quando analisamos dados como a situação empregatícia dos discentes participantes da pesquisa, e suas motivações para se inscreverem nos cursos FIC do programa PRONATEC/CTUR.

Quanto à situação empregatícia observamos conforme apresentado na Figura 5 a maioria dos entrevistados, na ocasião que participaram do programa estavam desempregados.

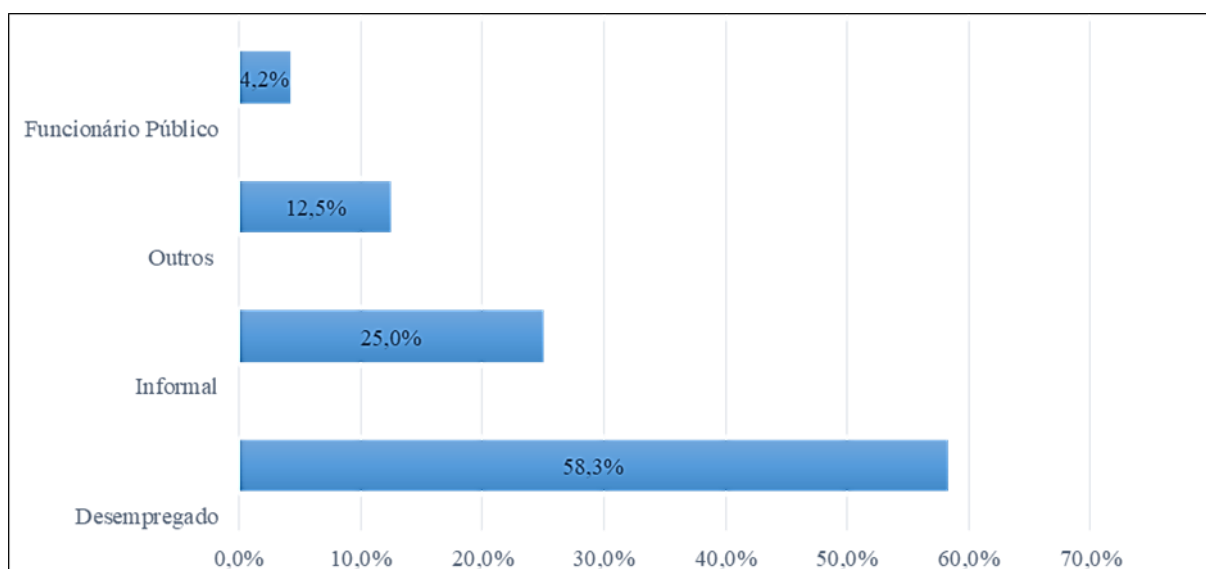


Figura 5. Situação Empregatícia dos Discentes.

Fonte: Elaboração própria com base no questionário de Pesquisa.

Quanto à motivação para participarem da política pública, esses discentes expuseram uma variedade de razões que os levaram a escolher os cursos FIC do programa PRONATEC/CTUR, mas era evidente uma crença na possibilidade de superação ou melhoria de realidade. Através das respostas dos discentes esse dado fica evidenciado:

- Me profissionalizar para conseguir **sobreviver melhor** (Discente A).
- Qualificação** (Discente B).
- Melhorar** meus conhecimentos (Discente C).
- Capacitar** para o trabalho (Discente D).
- Aprender** uma nova profissão. Ter capacitação (Discente E).
- Melhorar de vida** (Discente F).
- Minha motivação era ter uma **renda melhor** (Discente G).
- Qualificar** para o mercado de trabalho (Discente H).
- Ter mais uma profissão para ingressar no currículo para ter uma **oportunidade de trabalho** (Discente I).
- Para **me aprimorar** pois trabalhava com vendas de salgados (Discente L).
- Voltar a trabalhar** (Discente M).
- Me preparar** para o primeiro emprego (Discente N).

Eu trabalho com várias coisas, seria um jeito de **ganhar dinheiro** (Discente O).
Crescimento profissional (Discente P).

Chama nossa atenção elementos comuns presentes nos discursos do coletivo investigado, que evidenciam a crença de que a obtenção de qualificação profissional possibilita o acesso ao mercado de trabalho e melhora das condições de vida, evidenciando a centralidade da ideologia da empregabilidade no imaginário dessas pessoas. Segundo Souza (2019), muitos veem programas de formação, como o PRONATEC, como uma via para alcançar os tão almejados empregos. Evangelista e Shiroma (2006) argumentam que, devido ao desemprego estrutural, é necessário promover uma conformação social para que os indivíduos aceitem essa situação pacificamente. Nesse contexto, o PRONATEC desempenha um papel significativo ao criar uma crença que atua como uma pedagogia política que visa conformar um grande contingente de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho, especialmente jovens entre 18 e 29 anos, os mais afetados pelo desemprego estrutural, sendo essencial dentro da lógica do sistema capitalista (Souza, 2019). Trata-se de um processo que funciona como um mecanismo de conformação ética e moral, que alimenta a esperança dos jovens desempregados de que, ao participarem de cursos de qualificação, estarão mais aptos a se inserir no mercado de trabalho. No entanto, essa expectativa é contraditória, pois o sistema econômico baseado na acumulação de capital e na exploração da força de trabalho não é capaz de absorver todos os trabalhadores, mesmo os qualificados, perpetuando a precariedade e a marginalização. Para Souza (2019), esses programas, com o discurso de promoção de empregabilidade e empreendedorismo, reforçam a ideologia dominante, mascarando as contradições do capitalismo, que tem como projeto desviar a atenção das verdadeiras causas do desemprego no sistema capitalista. Essa dinâmica contribui para a consolidação do consenso em torno do modelo de desenvolvimento adotado, garantindo condições favoráveis à manutenção da hegemonia. Além de oferecer uma suposta oportunidade de qualificação, tais programas acabam desempenhando um papel importante na perpetuação de estruturas socioeconômicas desiguais e na legitimação das políticas voltadas para a empregabilidade de baixo nível de escolarização e com elevada falta de consciência crítica.

Na pesquisa realizada, a maioria dos entrevistados se matricularam em cursos da área de gestão e negócios, totalizando 17 matrículas, nesse eixo tecnológico o que representou 61% do total de matrículas realizadas, da nossa amostragem. Observamos que quatro discentes optaram por realizar dois cursos FIC, sendo que três deles escolheram seus cursos no eixo tecnológico de gestão de negócios. Os cursos FIC escolhidos por nossos entrevistados estão

elencados de acordo com a Tabela 12 que classifica a posição dos cursos em relação a quantidade de matrículas recebidas.

Tabela 11. Distribuição dos Cursos por Matrículas.

Cursos FIC	N.º de Matrículas
Auxiliar Administrativo	9
Padeiro Confeiteiro	5
Almoxarifado	4
Auxiliar de Recursos Humanos	4
Auxiliar de cozinha	3
Operador de máquinas e implementos Agrícolas	1
Camareira	2
Total de Matrículas	28

Fonte: Elaboração própria.

Cabe ressaltar, que a ideia transmitida sobre empreendedorismo, não só nos cursos do eixo tecnológico de gestão e negócios, mas nos diversos eixos que contemplam essa disciplina do empreendedorismo pode estar relacionada à abertura e gestão de empresas, preparando os estudantes para o ambiente empresarial (Brasil, 2016). No entanto, além dessa abordagem, segundo Ramos (Ramos, 2001), o empreendedorismo também é considerado uma competência individual pela qual os indivíduos seriam capazes de superar a falta de oportunidades no mercado de trabalho. Nesse contexto, Oliveira (2008) define a empregabilidade como a capacidade do indivíduo de se manter ou se reinserir no mercado de trabalho, destacando a necessidade de adquirir um conjunto de habilidades que o capacite a competir com outros candidatos por empregos. Essa definição transfere para o trabalhador a responsabilidade por desenvolver os mecanismos necessários para ser apto ao mercado de trabalho. Segundo o autor, a educação se encarrega de tornar a força de trabalho mais eficiente capaz de superar as mudanças no mundo do trabalho. Essa abordagem retira a responsabilidade do Estado em garantir condições mínimas de sobrevivência para os indivíduos, ao mesmo tempo que o desemprego passa a ser visto como uma responsabilidade individual, colocando um peso significativo sobre os indivíduos, exigindo que se adaptem continuamente às demandas do mercado e assumam a responsabilidade por sua própria empregabilidade.

A concepção apresentada é reforçada, especialmente, na fala dos discentes que acreditam que são os responsáveis por manter-se empregados e para isso precisam adquirir as competências necessárias de modo a atender às demandas do mercado de trabalho. Desse modo,

o Discente D (2024) afirmou que o curso de qualificação é importante para “poder trabalhar e apresentar esse curso no meu currículo”. O Discente E (2024) considerou a conclusão do curso possibilitaria “melhorar meus conhecimentos para trabalhar”, enquanto o Discente H (2024) afirmou que “escolhi fazer esse porque me ajudaria” e o discente N (2024) acredita que o cursos de qualificação profissional do programa são importantes pois em sua percepção ele deveria “continuar estudando para trabalhar” e o Discente P (2024) manifestou o interesse na qualificação profissional proposta pelo PRONATEC/CTUR, pois acredita ser importante “fazer esse curso para tentar trabalhar com isso”. Cabe destacar que os discentes manifestaram satisfação com o curso escolhido e todos os entrevistados afirmaram que tiveram suas expectativas atendidas durante a execução das turmas. No entanto, essas percepções estão em desacordo com os dados levantados por meio dos questionários, no que se refere ao ingresso desses alunos no mercado de trabalho após a conclusão do curso, apenas 12,5 % afirma ter ingressado no mercado de trabalho. Quanto à compreensão dos discentes a respeito do empreendedorismo obtivemos diversas percepções.

Criar **algo positivo** para a sociedade. Atividade que contribui de inúmeras formas para o desenvolvimento de um país (Discente A, 2024).

Implementação de **novos negócios** (Discente B, 2024).

Saber transformar negócios sem futuro em um grande negócio, tipo pequenas empresas grandes negócios (Discente C, 2024).

A capacidade de **gerar renda** (Discente D, 2024).

Colocar em prática o que você quer como profissional. **Saber resolver os problemas, enfrentar o que vier de bom e de ruim**. Ter atitude (Discente E, 2024).

O empreendedorismo é muito bom para a vida das pessoas elas conseguem ganhar seu dinheiro por conta própria fazer seu horário de trabalho **sem ficar sobrecarregado** (Discente F, 2024).

Eu entendo que a gente se prepara para trabalhar por conta própria, busca sua própria fonte de renda com responsabilidade e de forma correta para **ter sucesso** (Discente G, 2024).

Você **ter a coragem, a sabedoria, o discernimento** para atuar na área escolhida. Entender que empreender é dedicação, disciplina entre outros (Discente H, 2024).

Ter meu próprio negócio para ter meu **emprego e renda sendo independente** (Discente J, 2024).

As percepções apresentadas reiteram um discurso que evidencia uma crença acrítica em torno do empreendedorismo. Na realidade, uma verdadeira cortina de fumaça que serve para reproduzir ideias e estratégias hegemônicas, de modo a manipular a classe trabalhadora, uma vez que não questionam a conjuntura política e econômica que estão inseridos, nem sequer os próprios resultados alcançados. Isso leva os indivíduos a aceitarem passivamente sua condição de explorados e essa realidade da educação para os “trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo” (Ramos, 2001, p. 31).

Neste sentido, para Ramos (2001), a ideologia da empregabilidade dissemina o entendimento de quanto maior for o nível de capacitação maiores são as possibilidades de sucesso no mercado de trabalho, a pedagogia das competências que busca adaptar os indivíduos diante das transformações já consolidadas no mundo do trabalho. Por outro lado, o empreendedorismo conforme aponta Santos (2023a), é introduzido com a narrativa associada ao desenvolvimento humano e enfrentamento do desemprego. No entanto é necessário evidenciar o quanto essa estratégia é instrumental, acrítica, produzindo leituras e perspectivas que não se alinham com a realidade. Baseado no sentimento de gratidão que possuem por terem sido introduzidos, nessa política reconhecida por eles como uma política salvadora e capaz de promover desenvolvimento, esses discentes, manifestam de apoio e defesa ao retorno do programa afirmando que:

Os cursos do PRONATEC deveriam continuar, **pois ajudaria muitas pessoas a se profissionalizar e se tornar um empreendedor para contribuir de inúmeras formas para o desenvolvimento do país** (Discente B, 2024) (Grifo nosso).

Acho que o curso PRONATEC **sempre fez diferença na vida da população**, por isso é essencial que ele volte com os cursos. Faz falta para a maioria dos alunos (Discente D, 2024).

Queria que o PRONATEC **voltasse no CTUR** (Discente E, 2024) (Grifo nosso).

Seria importante continuar. Muitas pessoas precisam de capacitação. **O PRONATEC é muito bom para as pessoas**. Deveria ter **mais cursos assim** para **ajudar a população** (Discente F, 2024) (Grifo nosso).

Acho que qualquer curso que te faz sentir bem te prepara para você voltar ao trabalho **é muito importante**. Isso ajuda a **levantar sua alto-estima** (Discente G, 2024) (Grifo nosso).

O curso **PRONATEC foi maravilhoso pra mim** (DISCENTE I, 2024) (Grifo nosso).

As percepções expressam na realidade o que já foi classificado por Kuenzer (2002), como uma educação que inclui excluindo, pois as oportunidades educacionais oferecidas pelo PRONATEC/CTUR caracterizam um caráter desigual e meramente certificatório sem garantir o domínio de conhecimento necessários para o desenvolvimento de competência cognitivas complexas associadas à autonomia intelectual dos indivíduos. Segundo Macedo (2011) o princípio da inclusão excludente se manifesta na implementação de propostas educacionais relacionadas ao modelo acelerado de formação, sendo que os indivíduos das classes populares veem na educação certificatória uma oportunidade de acessar novas possibilidades de emprego. No entanto, se trata de uma educação certificatória, muitas vezes sem o desenvolvimento completo das habilidades e competências necessárias para uma verdadeira ascensão profissional e social.

5 CONCLUSÕES

A partir da crise orgânica do sistema capitalista, a burguesia tem a necessidade de recompor suas bases de acumulação, promovendo mudanças em nível global, particularmente nos modos de produção, que conseqüentemente afetam as dinâmicas do mundo do trabalho. Essas mudanças ocorrem por meio de uma nova dinâmica de regulação entre o Estado e a sociedade, de acordo com o receituário neoliberal, fundamentada no atual patamar de desenvolvimento tecnológico e científico, que demanda um novo tipo de trabalhador, mais dinâmico e flexível. Mais do que nunca, o mundo do trabalho exige qualificações que se subordinam às necessidades do sistema produtivo. Nesse contexto, organismos internacionais direcionaram diretrizes para promover integração ao contexto global, voltadas às necessidades do sistema capitalista e preparando os indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, essas normas cumpriam a função de condicionar uma parcela da classe trabalhadora ao desemprego estrutural e à aceitação de empregos instáveis e mal remunerados, perpetuando a desigualdade e a exploração.

No Brasil, tais diretrizes incentivaram alterações em diversas áreas, tendo como resultado o aumento do desemprego, da informalidade e a flexibilização do mercado de trabalho. No campo da educação profissional, a partir da década de 1990, políticas públicas promoveram mudanças nos currículos e na estrutura do Estado. Como resultado dessas alterações, a reforma da Educação Profissional e Tecnológica, passa a regular a formação do trabalhador, defendendo entre outras coisas a separação entre formação geral básica e formação profissional. A partir de 2004, ocorre o “retorno” da Educação Profissional integrada, novamente, ao Ensino Médio. No entanto, na essência de ambos os decretos a Educação Profissional nunca se desvinculou da lógica do sistema capitalista.

Nesse contexto, a reforma da EPT trouxe mudanças significativas, entre elas o incentivo às práticas empreendedoras introduzidas na estruturação curricular, direcionadas ao processo de formação e organização da nova qualificação profissional. Esse incentivo foi recuperado na política pública de formação profissional no âmbito do Programa PRONATEC/CTUR que, embebida num discurso democratizante, objetiva entre outras coisas a expansão da oferta de cursos de EPT. Sua pretensa ideia é a ampliação da inclusão social e da empregabilidade, integrando os princípios empreendedores ao conteúdo curricular com a suposta alegação de que essa ação promoveria o desenvolvimento pleno das capacidades de seus beneficiários após a conclusão dos cursos. Tal posicionamento reforça o discurso da classe dominante que difunde

o empreendedorismo como alternativa para mitigar os inevitáveis resultados do desemprego, funcionando como base ideológica para a constituição dessa política.

Ao mesmo tempo, esta política está alinhada com o novo período histórico, em que a relação entre capital e trabalho passa a exigir qualificações que se subordinam às necessidades do sistema produtivo, alienando cada vez mais o trabalhador. Somado a isto, a lógica competitiva que até então era comum aos empresários capitalistas, passa a ser realidade dos trabalhadores, que buscam por qualificação como um “estar à frente, sempre”, produzindo a suposta ideia de garantia da condição de empregabilidade, ainda que nem sempre ser e estar qualificado seja garantia de emprego.

Neste contexto, a cidade de Seropédica, localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, apresenta-se como uma amostragem do quadro de desigualdades sociais, econômicas e de infraestrutura vistas em muitas cidades brasileiras. Com uma população estimada de 83.841 habitantes em 2021 e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,713, Seropédica abriga a UFRRJ, uma importante instituição de ensino e pesquisa e presença do Colégio Técnico (CTUR) da UFRRJ no município coloca a cidade em uma posição estratégica para a implementação e análise da política pública de educação profissional, o PRONATEC/CTUR.

Desse modo, o PRONATEC/CTUR atuou promovendo formação rápida com estímulo às atividades empreendedoras. Essa formação não promoveu aos concluintes do programa o desenvolvimento pleno das capacidades conforme o discurso prometido, para que esses sujeitos se tornem pessoas autônomas. Além disso, também não garantiu aos concluintes os postos de trabalho tão almejados. Essa política ao oferecer esse modelo de educação flexível pautado no desenvolvimento das capacidades empreendedoras, reforça a ideologia dominante que promove essa prática como uma possível solução para os problemas estruturais como o desemprego. Isso desloca a responsabilidade do Estado para o indivíduo, criando a ilusão de que o sucesso no mercado de trabalho depende apenas do esforço pessoal e da capacidade empreendedora, e não das condições estruturais e socioeconômicas mais amplas.

Quanto à inclusão social, também proposta pelo programa, revela-se, na verdade, uma inclusão excludente, de modo que não ocorre por meio dela uma negação clara das oportunidades de acesso à educação, no âmbito da política de educação profissional oferecida pelo PRONATEC/CTUR. E, sim, o oposto, este programa viabiliza a inserção de vários estudantes, promovendo formação rápida que busca formar um indivíduo flexível. No entanto, essa formação não representa os padrões de qualidade que permitem a orientação de um projeto de

educação profissional, que atenda e contribua para formação de identidades intelectuais autônomas capazes de superar as demandas do sistema capitalista.

Para o desenvolvimento do programa no âmbito do CTUR, não houve a criação de um quadro de profissionais efetivos e capacitados para atendimento dessa política. Os profissionais foram captados, em sua maioria, pela instituição, por meio da possibilidade do aumento de suas rendas via pagamentos de bolsas e, também, por meio do suposto discurso de ampliação da inclusão social e desenvolvimento pleno de seus beneficiários após a formação. Com relação às instalações, a implementação demandou uma estrutura mais enxuta. Essa situação tanto de estrutura física como profissional, resultou em uma condição diferenciada para os discentes do programa em comparação com os alunos do Colégio Técnico.

Quanto à eficácia do programa do PRONATEC/CTUR, apresentou resultados bem insatisfatórios em todas as unidades de ensino e na unidade de ensino de Seropédica não foi diferente. No decorrer de sua atuação, dos anos de 2012 a 2015 o percentual de discentes concluintes nunca ultrapassou 49% reduzindo ainda mais ao longo dos anos e o programa encerrou suas atividades, em 2015, com o pior desempenho do programa, implicando em turmas que finalizaram suas atividades com apenas um único discente concluinte. No entanto, os indivíduos acreditavam que a partir da formação promovida pelo programa eles alcançariam seus sonhos, com total ausência de consciência, uma vez que lhes falta compreensão da própria realidade à qual estão expostos. A maioria dos discentes entrevistados não alcançaram os postos de trabalho almejados após a finalização dos cursos e mesmo diante desses resultados todos os envolvidos no programa, seja como membros da equipe de trabalho, seja como beneficiário do programa, defendem a continuação do programa que em suas percepções transforma vidas.

Em suma, o PRONATEC/CTUR, ao focar na formação empreendedora e na rápida certificação, não contribui para a superação das desigualdades sociais e econômicas ao promover uma educação que não garante o desenvolvimento de competências complexas e críticas. As entrevistas demonstraram que mesmo com o incentivo às práticas empreendedoras no programa essa estratégia não se provou eficaz para a inserção desses indivíduos ao mercado de trabalho. Além disso, não houve iniciativas e diálogos por parte do programa alinhando os cursos considerando as necessidades locais. Ao contrário, o programa ao estar deslocado da realidade local, funciona como um instrumento da ideologia neoliberal que individualiza responsabilidades e desvia a atenção das questões estruturais que realmente necessitam de intervenção estatal. Entretanto, essa estratégia se mostrou eficiente para a construção do consenso em torno do projeto social do capital que projeta uma concepção que cria uma falsa

ilusão de que a solução para o sucesso e a inserção no mundo do trabalho depende do esforço do trabalhador.

Dessa forma, a Educação Profissional proposta que vem sendo ofertada por programas como o PRONATEC não se alinha aos princípios de uma formação integral dos sujeitos, mas, ao contrário, servem para reforçar o modelo fragmentado e dualista. Revelando-se, uma política educacional que transcende à materialização da inclusão/exclusão.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua Trimestral: desocupação cresce em oito das 27 UFs no primeiro trimestre de 2024.** [S. l.], 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/40106-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-oito-das-27-ufs-no-primeiro-trimestre-de-2024>. Acesso em: 17 jul. 2024.

AMORIM, Henrique; MODA, Felipe; MEVIS, Camila. EMPREENDEDORISMO: uma forma de americanismo contemporâneo?. **Caderno CRH**, [s. l.], v. 34, p. e021018, 2021.

ANDERSON, P. O Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09–23.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o Novo Proletariado de Serviços na era Digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Privil%C3%A9gio-Servid%C3%A3o-Proletariado-Servi%C3%A7os-Digital/dp/8575596292>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho**. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, Janete M. Lins; CAMARGO, Vlad; ALMEIDA, Milton José. **A Educação Como Política Pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

BAGGIO, A. F.; BAGGIO, D. K. Empreendedorismo: conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 25–38, 2014.

BEZERRA, L. F. C. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. *In*: PEGADO, E. A. C. (org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. Natal, RN: Editora do CEFET-RN, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos. Táticas Para Enfrentar A Invasão Neoliberal**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. [S. l.]: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. O Presidente decreta nova Constituição para garantir paz política e social, combater a infiltração comunista e preservar a unidade e segurança da nação, devido à desordem e conflitos ideológicos. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 1 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Brasil adota a República Federativa (1889); províncias viram estados, com o Distrito Federal como capital. Futuramente, a capital será no planalto central. Estados podem se reorganizar com aprovação. Estados são responsáveis por sua administração, com ajuda da União em calamidades. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 1 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta disposições do Sistema Federal de Ensino conforme a Medida Provisória n.º 1.477-39 e a Lei n.º 9.394, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1997b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.241, de 22 de agosto de 1927**. Institui ensino profissional obrigatório em escolas primárias financiadas pela União, no Colégio Pedro II e similares. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 13.064, de 12 de junho de 1918**. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes de Governo: Programa Estratégico de Desenvolvimento**. [S. l.]: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, 1967. Disponível em: <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/494>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar n.º 184, de 27 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a região metropolitana do Rio de Janeiro, sua composição, organização e gestão, define as funções públicas e serviços de interesse comum, cria a autoridade executiva da região metropolitana do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2018. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/01017f90ba503d61032564fe0066ea5b/1865e2c565e1e547832583d1005da99f?OpenDocument>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e altera as leis relacionadas ao Seguro-Desemprego, Seguridade Social, Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e Programa ProJovem. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 1 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego.** [S. l.]: PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 16/99.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 35, de 12 de maio de 2016.** Dispõe sobre a instituição do Programa de Boas Práticas Agropecuárias do Distrito Federal - Brasília Qualidade no Campo. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2016. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/cbe929b9f3c8430caae429767da5a26/Portaria_35_12_05_2016.html. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 817, de 13 de agosto de 2015.** Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2015. Disponível em: https://novoscaminhos.mec.gov.br/images/arquivos/portaria_mec_817_2015_bf_alterada_por_1460_2016_1163_2018.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE n.º 4, de 16 de março de 2012.** Altera a Resolução CD/FNDE n.º 62, de 11 de novembro de 2011. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2012a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=239461>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 333, de 10 de julho de 2003.** Institui o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e estabelece critérios para a transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) ao PNQ, gerido pelo DEQ/SPPE do MTE, via Planos Territoriais de Qualificação (PlanTeQs) em parceria com Secretarias Estaduais de Trabalho e Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs) no Programa do Seguro-Desemprego. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2003. Disponível em: <https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-333-de-10-de-julho-de-2003.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 696, de 28 de junho de 2012.** Altera a Resolução nº 679/2011, que define diretrizes para transferências de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para estados, municípios e organizações, visando à execução do Plano Nacional de Qualificação (PNQ) no Sistema Nacional de Emprego (SINE) e no Programa do Seguro-Desemprego. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2012b. Disponível em: <https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-696-de-28-de-junho-de-2012.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica.** [S. l.]: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRENNER, N. *et al.* Urbanismo neoliberal: La ciudad y el imperio de los mercados. *In: EL MERCADO CONTRA LA CIUDAD: GLOBALIZACIÓN, GENTRIFICACIÓN Y POLÍTICAS URBANAS.* Madrid: Traficantes de Sueños, 2015. p. 211–243.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista Brasileira de Direito Público**, [s. l.], v. 6, n. 23, p. 145–186, 2008.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. *In: BRESSER-PEREIRA, L. C. (org.). O Público Não-Estatal na Reforma do Estado.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 15–48.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo.** [S. l.]: Centro Edelstein De Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARMO, Luana Jéssica Oliveira *et al.* O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Cadernos EBAPE.BR**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 18–31, 2021.

CASAGRANDE, Lucas; ZAMORA, Martín A. M.; OVIEDO, Carlos F. T. The uber driver is not an entrepreneur. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. eRAMG210003, 2021.

CIAVATTA, M. Trabalho-Educação: A história em processo. *In: CIAVATTA, M. et al. A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional*. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2019. p. 13–30.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR. **Plano Pedagógico do Curso Agente Cultural**. Seropédica - RJ, 2017a.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR. **Plano Pedagógico do Curso Agente de Limpeza e Conservação**. Seropédica - RJ, 2013a.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR. **Plano Pedagógico do Curso Almojarifado**. Seropédica - RJ, 2013b.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR. **Plano Pedagógico do Curso Auxiliar Administrativo**. Seropédica - RJ, 2013c.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR. **Plano Pedagógico do Curso Auxiliar de Cozinha**. Seropédica - RJ, 2013d.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR. **Plano Pedagógico do Curso Auxiliar de Recursos Humanos**. Seropédica - RJ, 2013e.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR. **Plano Pedagógico do Curso Operador de máquinas e Implementos Agrícolas**. Seropédica - RJ, 2013f.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR. **Plano Pedagógico do Curso Padeiro confeitoiro**. Seropédica - RJ, 2013g.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR. **Plano Pedagógico do Curso Serigrafia**. Seropédica - RJ, 2017b.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR; PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - PROEXT; UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. **Edital Nº 03/2014 CTUR/PROEXT/UFRRJ de 09 de Maio de 2014**. Dispõe sobre o Processo de abertura do Processo Seletivo Simplificado de Seleção de Bolsistas/Profissionais para ocupar encargos de Professor/Instrutor, de Supervisores de: Curso, Administrativo, Acadêmico, Financeiro, Apoio Administrativo Acadêmico, , Motorista, Orientador Acadêmico e Servente de Limpeza para atuarem no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC no âmbito do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e respectivas unidades remotas do Pronatec. Seropédica - RJ, 2014.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR; UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. **Edital Nº 01/2017 CTUR/UFRRJ 31 DE outubro de 2017**. Dispões sobre o processo seletivo simplificado de seleção de bolsistas/profissionais para ocupar encargos de professor/instrutor, atuarem no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no

âmbito do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica - RJ, 2017.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR; UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. **Editais Nº 02/2016 – CTUR/UFRRJ- de 06 de Janeiro de 2016.** Dispõe sobre o Processo de abertura do Processo Seletivo Simplificado de Seleção de Bolsistas/Profissionais para ocupar encargos de Professor/Instrutor, atuarem no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC no âmbito do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e respectiva unidade remota Seropédica do Pronatec. Seropédica - RJ, 2016.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - CTUR; UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. **Portaria 9A de 05 de Março de 2013.** Dispõe sobre a designação dos cargos de coordenador geral e coordenador adjunto do programa PRONATEC no âmbito do Colégio Técnico. Seropédica - RJ, 2013.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco. **Educação profissional no Brasil: Síntese histórica e perspectivas.** 1. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2017.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. Disponível em: Acesso em: 1 abr. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, 2005. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3bdyq>. Acesso em: 17 jul. 2024.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques).** Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 17 jul. 2024.

DREWINSKI, J. M. A. **Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil.** 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O manifesto comunista.** 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. 65 p.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s. l.], n. 20, p. 43–54, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica.** 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERNANDES, F. Democratização do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 34, n. 79, 1960. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/revista-brbasileira-de-estudos-pedagogicos-n-79.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2023.

FERNANDES, Daniel Von Der Heyde; SANTOS, Cristiane Pizzuti. Orientação empreendedora: um estudo sobre as consequências do empreendedorismo nas organizações. **RAE eletrônica**, [s. l.], v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482008000100007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 1 set. 2023.

FERREIRA JR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao Século XX**. 1. ed. São Paulo: Edufscar, 2010.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 05–28, 1999.

FLEXOR, Georges; SILVA, Robson Dias; RODRIGUES, Adrianno Oliveira. A Covid-19 e o agravamento das desigualdades na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. **Cadernos Metrôpole**, [s. l.], v. 23, n. 52, p. 905–926, 2021.

FONSECA, C. S. Antigos Centros de Aprendizagem. In: CIAVATTA, M.; SILVEIRA, Z. S. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Editora Massangana, 2010.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 13, n. 20, p. 206–233, 2018.

FRIGOTTO, G. Dimensões teórico – metodológicas da Produção do Conhecimento na Educação Profissional. In: MOURA, D. H. **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. p. 244.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2014. p. 241–288. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 3, n. 3, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 10 maio 2023.

GAMA, Carlos Alberto Machado; ARAÚJO, Judith Maria Daniel. A Educação Profissional no Brasil – Contexto e Reformas: anos 2000. **Revista Vértices**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 49–63, 2016.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Global Press Release**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.gemconsortium.org/reports/latest-global-report>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GOMES, L. C. G. **Escola de Aprendizes de Artífices de Campos: história e imagens.** Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere (Vol. 1): Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.** tradução: Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2022.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** 1. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural.** 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Recenseamento do Brasil em 1872.** [S. l.], 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes>. Acesso em: 2 mar. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 96, p. 877–910, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 100, p. 1153–1178, 2007.

KUENZER, Acacia. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 103, p. 189–189, 1998.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 77–96.

MACEDO, J. M. **A Mundialização do Capital e seus Reflexos nas Políticas de Formação de Professores no Período 1990-2010.** 2011. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

MAIA, A.; FERNANDES, M. **Entenda o que são e o que fazem o SESI e o SENAI.** [S. l.], 2021. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/institucional/entenda-o-que-sao-e-o-que-fazem-o-sesi-e-o-senai/>. Acesso em: 1 maio 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos.** tradução: Jesus Ranieri. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O Capital - Livro I: Crítica da Economia Política. o Processo de Produção do Capital.** tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** tradução: Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl; SCHNEIDER, Nélio. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. [S. l.], 2023a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escola de aprendizes e artífices — Portal IFFluminense**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iffuminense/galeria-de-fotos-do-historico/escola-de-aprendizes-e-artifices.jpg/view>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasil: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **SIMEC - Painel de Controle do Ministério da Educação**. [S. l.], 2023b. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2023.

MONFREDINI, I. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. *In*: MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. D.; MONFREDINI, I. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. São Paulo: Paco Editorial, 2013. p. 13–62.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração. *In*: 30ª REUNIÃO ANPED, 2007, Caxambu, MG. **Anais**. Caxambu, MG: Anped, 2007. Disponível em: Acesso em: 1 abr. 2023.

NEVES, L. M. W. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

OECD. **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2018**. Paris: Éditions OCDE, 2018. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/economics/relatorios-economicos-ocde-brasil-2018_9789264290716-pt. Acesso em: 9 out. 2023.

OLIVEIRA, L. D. A Construção do Desenvolvimento Sustentável na Cidade de Seropédica. *In*: ROCHA, A. S.; OLIVEIRA, L. D.; BARROS, R. C. **A geografia de Seropédica: reflexões teóricas e práticas educativas no PIBID**. Nova Iguaçu, RJ: Editora Entorno, 2015. p. 156.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da educação profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 197–201.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. tradução: M. Carbajal. São Paulo: OECD, 2015. (OECD Skills Studies). Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en. Acesso em: 2 dez. 2019.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO - OIT. **Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo**. [S. l.]: Organización Internacional del Trabajo - OIT, 2019. Disponível em: <https://www.ilo.org/es/media/217781/download>.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO - OIT. **Futuro do Trabalho no Brasil: Perspectivas e Diálogos Tripartites**. [S. l.]: Organización Internacional del Trabajo - OIT, 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/pt-pt/publications/futuro-do-trabalho-no-brasil-perspectivas-e-dialogos-tripartites>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PAULA, João Antônio; CERQUEIRA, Hugo E. A. Da Gama; ALBUQUERQUE, Eduardo Motta E. O empresário na teoria econômica. **Brazilian Journal of Political Economy**, [s. l.], v. 24, n. 4, p. 571–593, 2004.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROCHA, Rafael Toniolo *et al.* Empreendedorismo e desenvolvimento socioeconômico: estudo com municípios do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 363–376, 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 1. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2023a.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. 1. ed. São Paulo, SP, Brasil: Edusp, 2023b.

SANTOS, P. M. **O Empreendedorismo como Conteúdo Curricular da Educação Profissional e Tecnológica**. 2023. 345 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da Educação: LDB - Trajetória, Limites e Perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao Novo PNE (2014-2024): por uma Outra Política Educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano investimentos em educacao e pesquisa**. tradução: M. A. M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do desenvolvimento econômico: Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **Referenciais para uma nova práxis educacional**. Brasília, DF: Sebrae, 2015. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/9b571c409e3d06919e9c1f98043ab998/\\$File/1389.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/9b571c409e3d06919e9c1f98043ab998/$File/1389.pdf). Acesso em: 18 jul. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMITH, N.; OBSERVATÓRIO METROPOLITANO DE MADRID. Nuevo globalismo y nuevo urbanismo. La gentrificación como estrategia urbana global. *In*: EL MERCADO CONTRA LA CIUDAD: GLOBALIZACIÓN, GENTRIFICACIÓN Y POLÍTICAS URBANAS. Madrid: Traficantes de Sueños, 2015. p. 245–273.

SOUZA, José Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 10, n. 20, p. 273 a 290–273 290, 2015.

SOUZA, José Santos. A pedagogia política renovada do estado brasileiro para a formação profissional e conformação social de jovens de baixa renda. **PLURAIIS - Revista Multidisciplinar**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 36, 2019.

SOUZA, José Santos. Crise do capitalismo e redefinição da política educacional. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [s. l.], v. 2, p. 21–42, 1998.

SOUZA, José Santos. Cursos superiores de tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 18, n. 36, p. 320–342, 2020.

SOUZA, Aparecida Neri. Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 33, n. 118, p. 81–95, 2012.

SOUZA, José Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. [s. l.], v. 13, n. 22, 2005.

Disponível em:
https://www.academia.edu/7791751/Trabalho_qualifica%C3%A7%C3%A3o_ci%C3%Aancia_e_tecnologia_no_mundo_contempor%C3%A2neo_fundamentos_te%C3%B3ricos_para_uma_an%C3%A1lise_da_pol%C3%ADtica_de_educac%C3%A7%C3%A3o_profissional.
Acesso em: 1 abr. 2023.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. Maceió, AL: EDUFAL, 2007.

TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 19, n. 56, p. 165–180, 2014.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. tradução: M. S. Simão. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por. Acesso em: 7 jul. 2023.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIEIRA, N. B. **Reação dos docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do rio de janeiro à contrarreforma do ensino médio**. 2023. 476 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

ANEXOS

Anexo A. Roteiros de entrevistas para os Coordenadores do Programa PRONATEC/CTUR.

Roteiro de Entrevista para os Coordenadores do Programa PRONATEC/CTUR

Mestranda: Ana Maria Araujo da Silva

Título da Dissertação: Passado, Presente e Expectativa de Futuro da Educação Profissional: a Experiência do PRONATEC/CTUR.

Orientador: Aldenilson dos Santos Vitorino Costa

Coorientação: José dos Santos Souza

Perguntas:

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Qual é a sua lotação?
 - A) UFRRJ
 - B) Colégio CTUR
- 3- Qual o seu vínculo institucional?
 - A) Técnico Administrativo
 - B) Docente
 - C) Prestador de serviços temporário
- 4- Qual era seu nível de escolaridade quando atuou no PRONATEC/CTUR?
 - A) Ensino Médio
 - B) Graduação
 - C) Pós- graduação Lato Sensu Incompleta
 - D) Pós- graduação Lato Sensu Completa
 - E) Mestrado completo
 - F) Mestrado incompleto
 - G) Doutorado incompleto
 - H) Doutorado completo
 - I) Pós- doutorado
- 5- Qual era a sua formação?
- 6- Como ocorreu a negociação para que o programa fosse implementado no colégio técnico CTUR?
- 7- Como os gestores do Colégio Técnico e professores receberam o PRONATEC/CTUR?
- 8- Qual foi o quantitativo de docentes do Colégio Técnico que participou do programa PRONATEC/CTUR ministrando aulas?

- 9- Como ocorreu o seu ingresso no PRONATEC/CTUR?
- A) Edital
 - B) Convite
 - C) Outros
- 10- Você atuava em algum outro programa de formação profissional?
- A) Sim
 - B) Não
- 11- Se sim, qual programa atuou?
- 12- Na sua gestão houve promoção de cursos de formação para os profissionais atuarem no PRONATEC/CTUR?
- A) Sim
 - B) Não
- 13- Foram realizadas reuniões pedagógicas no âmbito do programa?
- A) Sim
 - B) Não
- 14- Se sim, qual a periodicidade?
- 15- O Colégio Técnico contava com um projeto pedagógico para o PRONATEC?
- A) Sim
 - B) Não
- 16- Você conhece a proposta pedagógica do PRONATEC/CTUR?
- A) Sim
 - B) Não
- 17- Houve obra/reforma ou ampliação da estrutura física específica para atender o programa PRONATEC/CTUR?
- A) Sim
 - B) Não
- 18- Em relação ao tempo para discutir, construir, e implementar o programa, considera que:
- A) Suficiente
 - B) Razoável
 - C) Insuficiente
- 19- O PRONATEC/CTUR promoveu parcerias de estágio com instituições públicas ou privadas?
- A) Sim

- B) Não
- 20- Após a formação, houve direcionamento dos estudantes para alguma empresa?
- A) Sim
- B) Não
- 21- Houve algum estudo da realidade local e regional para definir os cursos a serem ofertados?
- A) Sim
- B) Não
- 22- Houve Articulações com administração municipal e/ou empresariado de Seropédica na oferta de cursos.
- A) Sim
- B) Não
- 23- Houve estabelecimento de convênio com a administração municipal e/ou empresariado de Seropédica para a absorção dos estudantes após a sua formação?
- A) Sim
- B) Não
- 24- Quais os limites e potencialidades do PRONATEC/CTUR?
- 25- Qual sua avaliação a respeito do PRONATEC/CTUR?
- 26- Qual sua avaliação acerca dos cursos ofertados e o mercado de trabalho para o estudante do PRONATEC/CTUR?
- 27- Qual sua avaliação acerca da inclusão da disciplina do empreendedorismo, no conteúdo curricular do programa PRONATEC?
- 28- Como você avalia o interesse dos discentes do programa pelo empreendedorismo?
- 29- Dado o contexto atual do mercado de trabalho, como você avalia o incentivo às práticas empreendedoras como alternativa para promoção de trabalho e renda?
- 30- Com relação aos alunos do Colégio Técnico CTUR, existia alguma integração com os alunos do PRONATEC/CTUR e como você avalia este processo?
- 31- Como você avalia a bolsa paga aos profissionais do programa?
- 32- Você teria mais algum comentário a acrescentar que acredita ser importante e que não foi mencionado nas perguntas anteriores?

Anexo B. Roteiro de Entrevista para os Supervisores de Curso do Programa PRONATEC/CTUR.

Roteiro de Entrevista para os Supervisores de Curso do Programa PRONATEC/CTUR

Mestranda: Ana Maria Araujo da Silva

Título da Dissertação: Passado, Presente e Expectativa de Futuro da Educação Profissional: a Experiência do PRONATEC/CTUR

Orientador: Aldenilson dos Santos Vitorino Costa

Coorientação: José dos Santos Souza

Perguntas:

- 01- Qual é o seu nome?
- 02- Qual é a sua lotação?
 - C) UFRRJ
 - D) Colégio CTUR
 - E) Outro
- 03- Qual o seu vínculo institucional?
 - D) Técnico Administrativo
 - E) Docente
 - F) Prestador de serviços temporário
 - G) Outros
- 04- Qual era seu nível de escolaridade na ocasião em que atuou no PRONATEC?
 - J) Ensino Médio
 - K) Graduação
 - L) Pós- graduação Lato Sensu Incompleta
 - M) Pós- graduação Lato Sensu Completa
 - N) Mestrado completo
 - O) Mestrado incompleto
 - P) Doutorado incompleto
 - Q) Doutorado completo
 - R) Pós- doutorado
- 05- Em caso de possuir graduação, na ocasião que atuou no programa, qual era a sua formação?

- 06- Como ocorreu o seu ingresso no PRONATEC/CTUR?
- D) Edital
 - E) Convite
 - F) Outros
- 07- Você atuava como supervisor de curso, na ocasião que trabalhou no programa?
- A) Sim
 - B) Não
- 08- Se sim, qual instituição você Atuou?
- 09- Você recebeu formação destinada aos profissionais que atuaram no programa?
- A) Sim
 - B) Não
- 10- Você considera que curso de formação para os profissionais que atuaram no programa seria importante?
- A) Sim
 - B) Não
- 11- Você tinha autonomia para atuar na função que você desempenhou?
- A) Sim
 - B) Não
- 12- Você promoveu visitas aos outros municípios que o PRONATEC/CTUR atuou para uma maior aproximação entre o Ensino-Instituição, desenvolvida nos outros municípios?
- A) Sim
 - B) Não
- 13- Havia a realização de reuniões pedagógicas no âmbito do programa?
- C) Sim
 - D) Não
- 14- O Colégio Técnico contava com um projeto pedagógico para o PRONATEC?
- C) Sim
 - D) Não
- 15- Você conheceu a proposta pedagógica do PRONATEC?
- C) Sim
 - D) Não
- 16- Você foi designado para atuar na função de supervisor de curso ou foi remanejado (a) de outra função?

- A) Fui designado(a)
B) Fui remanejado(a)
- 17- Você conheceu quais foram os cursos ofertados no âmbito do PRONATEC/CTUR?
A) Sim
B) Não
- 18- Houve evasão dos discentes do programa PRONATEC/CTUR.
A) Sim
B) Não
- 19- Se sim, havia estratégias para combater a evasão?
A) Sim
B) Não
- 20- Em sua opinião, os alunos do PRONATEC/CTUR, recebem uma formação de qualidade?
A) Sim
B) Não
- 21- Qual seria a maior dificuldade para o desenvolvimento do PRONATEC/CTUR?
- 22- Como você avalia o PRONATEC/CTUR?
A) Excelente
B) Bom
C) Regular
D) Péssimo
- 23- Você acredita que os cursos ofertados por meio do programa PRONATEC/CTUR foram suficientes para os alunos ingressarem no mercado de trabalho?
A) Sim
B) Não
- 24- O PRONATEC/CTUR promoveu parcerias de estágio com instituições públicas ou privadas?
A) Sim
B) Não
- 25- Os alunos do programa eram direcionados para alguma empresa após a formação?
A) Sim
B) Não

- 26- Na sua percepção, qual a relevância da inclusão da disciplina do empreendedorismo, no conteúdo curricular do programa PRONATEC?
- A) Muito relevante
 - B) Pouca relevância
 - C) Irrelevante
- 27- No seu ponto de vista, o que é o empreendedorismo?
- 28- Na sua percepção, os discentes do programa demonstravam interesse em se tornar empreendedores?
- A) Sim
 - B) Não
- 29- Dado o contexto do mercado de trabalho, na sua percepção, o incentivo às práticas empreendedoras seriam uma alternativa para promoção de trabalho e renda para os discentes do PRONATEC/CTUR?
- A) Sim
 - B) Não
- 30- Com relação aos alunos do Colégio Técnico CTUR, existia alguma integração com os alunos do programa técnico?
- A) Sim
 - B) Não
- 31- Você acredita que esse contato seria importante?
- A) Sim
 - B) Não
- 32- Existiu alguma diferença no tratamento entre os discentes do PRONATEC e os discentes do Colégio Técnico?
- A) Sim
 - B) Não
- 33- Sobre o valor da bolsa paga aos profissionais do programa, considera?
- A) Suficiente
 - B) Insuficiente
- 34- Você teria mais algum comentário a acrescentar que acredita ser importante e que não foi mencionado nas perguntas anteriores?

Roteiro de Entrevista para os Professores do Programa PRONATEC/CTUR

Mestranda: Ana Maria Araujo da Silva

Título da Dissertação: Passado, Presente e Expectativa de Futuro da Educação Profissional: a Experiência do PRONATEC/CTUR

Orientador: Aldenilson dos Santos Vitorino Costa

Coorientação: José dos Santos Souza

Perguntas:

- 01- Qual é o seu nome?
- 02- Qual é a sua lotação?
 - F) UFRRJ
 - G) Colégio CTUR
 - H) Outro
- 03- Qual o seu vínculo institucional?
 - H) Técnico Administrativo
 - I) Docente
 - J) Prestador de serviços temporário
 - K) Outros
- 04- Qual era seu nível de escolaridade na ocasião em que atuou no PRONATEC?
 - S) Ensino Médio Completo
 - T) Ensino Médio Incompleto
 - U) Graduação
 - V) Pós- graduação Lato Sensu Incompleta
 - W) Pós- graduação Lato Sensu Completa
 - X) Mestrado completo
 - Y) Mestrado incompleto
 - Z) Doutorado incompleto
 - AA) Doutorado completo
 - BB) Pós- doutorado
- 05- Qual era a sua formação?
- 06- Como ocorreu o seu ingresso no PRONATEC/CTUR?

- G) Edital
 - H) Convite
 - I) Outros
- 07- Você atuava no magistério, na ocasião que trabalhou no programa?
- C) Sim
 - D) Não
- 08- Caso positivo, qual(is) curso(s) você atuava? e qual(is) disciplinas ministrava.
- 09- Você já atuou em algum outro programa de formação profissional?
- C) Sim
 - D) Não
- 10- Em caso positivo, qual programa atuou?
- 11- Qual disciplina você ministrou no programa PROGRAMA/CTUR?
- 12- Você recebeu formação destinada aos professores que atuaram no Programa?
- A) Sim
 - B) Não
- 13- Na sua opinião, o curso de formação para os professores que atuaram no programa seria importante?
- C) Sim
 - D) Não
- 14- Você tinha autonomia para atuar na disciplina que você ministrou?
- A) Sim
 - B) Não
- 15- Você foi designado para ministrar essa disciplina ou foi remanejado de outra disciplina?
- C) Fui designado(a)
 - D) Fui remanejado(a)
- 16- Você atuou na elaboração do plano de ensino da disciplina que ministrou?
- A) Sim
 - B) Não
- 17- Havia a realização de reuniões pedagógicas no âmbito do programa?
- E) Sim
 - F) Não
- 18- O Colégio Técnico contava com um projeto pedagógico para o PRONATEC?
- E) Sim

- F) Não
- 19- Você conheceu a proposta pedagógica do PRONATEC?
- E) Sim
- F) Não
- 20- Você tem conhecimento de quais são os cursos ofertados no âmbito do PRONATEC/CTUR?
- C) Sim
- D) Não
- 21- Em sua opinião, os alunos do PRONATEC recebem uma formação de qualidade?
- C) Sim
- D) Não
- 22- Qual seria a maior dificuldade para o desenvolvimento do PRONATEC/CTUR?
- 23- Como você avalia o PRONATEC/CTUR?
- E) Bom
- F) Regular
- G) Péssimo
- 24- Você acredita que os cursos ofertados por meio do programa PRONATEC/CTUR foram suficientes para os alunos ingressarem no mercado de trabalho?
- C) Sim
- D) Não
- 25- Na sua percepção, qual a relevância da inclusão da disciplina do empreendedorismo, no conteúdo curricular do programa PRONATEC?
- 26- No seu ponto de vista, o que é o empreendedorismo?
- 27- Na sua percepção, os discentes do programa demonstravam interesse em se tornar empreendedores?
- C) Sim
- D) Não
- 28- Dado o contexto do mercado de trabalho, na sua percepção, o incentivo às práticas empreendedoras seriam uma alternativa para promoção de trabalho e renda para os discentes do PRONATEC/CTUR?
- C) Sim
- D) Não

- 29- Com relação aos alunos do Colégio Técnico CTUR, existia alguma integração com os alunos do PRONATEC/CTUR?
- C) Sim
 - D) Não
- 30- Você acredita que esse contato seria importante?
- C) Sim
 - D) Não
- 31- Existiu alguma diferença no tratamento entre os discentes do PRONATEC e os discentes do Colégio Técnico?
- C) Sim
 - D) Não
- 32- Sobre o valor da bolsa paga aos profissionais do programa, considera?
- 33- Suficiente
- 34- Insuficiente
- 35- Você teria mais algum comentário a acrescentar que acredita ser importante e que não foi mencionado nas perguntas anteriores?

Roteiro de Entrevista para os Profissionais de Apoio Administrativo e Pedagógico

Mestranda: Ana Maria Araujo da Silva

Título da Dissertação: Passado, Presente e Expectativa de Futuro da Educação Profissional: a Experiência do PRONATEC/CTUR

Orientador: Aldenilson dos Santos Vitorino Costa

Coorientação: José dos Santos Souza

Perguntas:

- 01- Qual é o seu nome?
- 02- Qual é a sua lotação?
- D) UFRRJ
 - J) Colégio CTUR
- 03- Qual o seu vínculo institucional?
- L) Técnico Administrativo
 - M) Docente
 - N) Prestador de serviços temporário
 - O) Outro
- 04- Qual era seu nível de escolaridade na ocasião em que atuou no PRONATEC/CTUR?
- A) Ensino médio
 - B) Graduação;
 - C) Pós- graduação Lato Sensu Incompleta
 - D) Pós- graduação Lato Sensu Completa
 - E) Mestrado Incompleto
 - F) Mestrado Completo
 - G) Doutorado Incompleto
 - H) Doutorado Completo
 - I) Pós- doutorado
- 05- Como ocorreu o seu ingresso no PRONATEC/CTUR?
- A) Edital
 - B) Convite
 - C) Outros

- 06- Antes de atuar no PRONATEC/CTUR você atuava em outro programa de formação profissional?
- A) Sim
 - B) Não
- 07- Em caso positivo qual foi o programa?
- 08- Você recebeu formação destinada aos profissionais que atuaram no programa?
- A) Sim
 - B) Não
- 09- Houve organização de estrutura física própria destinada para atender o programa?
- A) Sim
 - B) Não
- 10- Como ocorreu o ingresso dos alunos do programa PRONATEC/CTUR?
- A) Edital
 - B) Convite
 - C) Outros
- 11- Você tinha conhecimento dos cursos ofertados no âmbito do PRONATEC/CTUR?
- A) Sim
 - B) Não
- 12- Você participou da organização ou teve conhecimento de como foram organizados os currículos dos cursos?
- A) Sim
 - B) Não
- 13- O PRONATEC/CTUR promoveu parcerias de estágio com instituições públicas ou privadas?
- A) Sim
 - B) Não
- 14- Os alunos do programa eram direcionados para alguma empresa após a formação?
- C) Sim
 - D) Não
- 15- Existiu evasão dos discentes no programa?
- A) Sim
 - B) Não
- 16- Se sim, havia controle para evitar a evasão?

- A) Sim
 - B) Não
- 17- Deveria existir orientação vocacional para a escolha dos cursos?
- A) Sim
 - B) Não
- 18- Existia integração entre os alunos do programa com o colégio técnico ou a UFRRJ?
- A) Sim
 - B) Não
- 19- Existe diferença entre a docência nos cursos do PRONATEC/CTUR e a docência nos outros cursos do Colégio Técnico CTUR?
- A) Sim
 - B) Não
- 20- Existiu alguma diferença no tratamento entre os estudantes do PRONATEC/CTUR e os estudantes do Colégio Técnico?
- A) Sim
 - B) Não
- 21- Sobre a bolsa paga aos profissionais do Programa, considera que foi suficiente?
- A) Sim
 - B) Não
- 22- Você teria mais algum comentário a acrescentar que acredita ser importante e que não foi mencionado nas perguntas anteriores?

Anexo E. Roteiro de Entrevista para os Discentes do Programa PRONATEC/CTUR.

Roteiro de Entrevista para os Discentes do Programa PRONATEC/CTUR

Mestranda: Ana Maria Araujo da Silva

Título da Dissertação: Passado, Presente e Expectativa de Futuro da Educação Profissional: a Experiência do PRONATEC/CTUR.

Orientador: Aldenilson dos Santos Vitorino Costa

Coorientação: José dos Santos Souza

Perguntas:

- 01- Qual é o seu nome?
- 02- Qual era sua idade, na ocasião que cursou o PRONATEC/CTUR.
- A) De 18 a 24
 - B) DE 24 a 30
 - C) De 30 a 35
 - D) De 35 a 40
 - E) De 40 a 45
 - F) De 45 a 50
 - G) Mais de 50 anos.
- 03- Na ocasião que cursou o PRONATEC/CTUR, qual era o seu nível de escolaridade?
- CC) Ensino Fundamental Completo
 - DD) Ensino Fundamental Incompleto
 - EE) Ensino Médio Completo
 - FF) Ensino Médio Incompleto
 - GG) Graduação completa
 - HH) Graduação Incompleta
- 04- Qual era a sua renda mensal quando cursou o PRONATEC/CTUR?
- A) Sem renda
 - B) Menos de 1 salário mínimo
 - C) 1 salário mínimo

- D) 2 salários mínimos
 - E) 3 salários mínimos
 - F) Mais de 3 salários mínimos
- 05- Como era composta a sua renda familiar, na ocasião que cursou o PRONATEC/CTUR?
- A) O montante da renda familiar não contava com a minha participação, pois não tinha renda.
 - B) Uma pequena parte da renda familiar era composta pela minha participação.
 - C) A maior parte da renda familiar é composta pela minha participação.
 - D) Sou o único responsável pela renda familiar.
- 06- Qual município você residia quando cursou o PRONATEC/CTUR?
- 07- Qual era a sua situação empregatícia quando cursou o PRONATEC/CTUR?
- A) Empregado de Carteira Assinada
 - B) Informal
 - C) Empreendedor Formal
 - D) Funcionário Público
 - E) Desempregado
 - F) Outros
- 08- Qual a sua motivação para cursar o PRONATEC/CTUR?
- 09- Como ocorreu o seu ingresso no PRONATEC/CTUR?
- A) Edital
 - B) Convite
 - C) Outro
- 10- Qual curso você fez no programa PRONATEC/CTUR?
- 11- Como você escolheu o curso?
- 12- O curso escolhido supriu suas expectativas?
- A) Sim
 - B) Não
- 13- Você concluiu o curso?
- A) Sim
 - B) Não
- 14- Após a conclusão do curso escolhido você ingressou no Mercado de trabalho?
- A) Sim
 - B) Não

- 15- Como você considera a estrutura física do PRONATEC/CTUR?
- A) Boa
 - B) Excelente
 - C) Ruim
 - D) Péssima
- 16- Na sua opinião, como foi a atuação dos professores do PRONATEC/CTUR?
- A) Boa
 - B) Excelente
 - C) Ruim
 - D) Péssima
- 17- Na sua opinião, como foi a atuação dos demais profissionais que atuavam no PRONATEC/CTUR?
- A) Boa
 - B) Excelente
 - C) Ruim
 - D) Péssima
- 18- Havia diferença no tratamento entre os Alunos do Colégio Técnico e dos alunos do programa PRONATEC/CTUR?
- A) Sim
 - B) Não
- 19- No seu curso havia a disciplina do empreendedorismo?
- A) Sim
 - B) Não
- 20- O que você entende como empreendedorismo?
- 21- O programa PRONATEC/CTUR, estimulou o desenvolvimento de práticas empreendedoras em seu curso?
- A) Sim
 - B) Não
- 22- Você acredita que as práticas empreendedoras são importantes para a geração de emprego e renda?
- A) Sim
 - B) Não
- 23- Na sua opinião, considera o valor recebido do programa PRONATEC/CTUR suficiente?

A) Sim

B) Não

24- Você teria mais algum comentário a acrescentar que acredita ser importante e que não foi mencionado nas perguntas anteriores?

Anexo F. Mapa Geral das atividades do Programa PRONATEC/CTUR.

PACTUAÇÃO 2012												
UNIDADE DE ENSINO - SEROPÉDICA												
Nome do Curso Pactuação 2012	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Auxiliar de Cozinha	21	0	15	9					45	30	45	30
Auxiliar de Limpeza	21	0	12	9					42	30	42	30
Garçom Básico	10	0	9	4					23	15	23	14
TOTAL	52	0	36	22					110	75	110	74
PACTUAÇÃO 2013												
UNIDADE DE ENSINO - SEROPÉDICA												
Nome do Curso Pactuação 2013	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Agente de Alimentação Escolar	9	20	2						31	30	31	29
Agente de Limpeza e Conservação	5	21	16						42	30	42	26

Agricultor Familiar	15	10				1	1		27	30	25	25
Almoxarife	20	9	1						30	30	30	29
Auxiliar Administrativo N1	20	7	2						29	30	29	27
Auxiliar Administrativo N2	20	11	1						32	30	32	31
Auxiliar de Recursos Humanos	18	12	1						31	30	31	30
Camareira em Meios de Hospedagem	10	21	3						34	30	34	31
Jardineiro	16	14							30	30	30	30
Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas	17	18							35	30	35	35
Padeiro Confeiteiro	9	13	1						23	20	23	22
Padeiro Confeiteiro	4	14	3						21	20	21	18
TOTAL	163	170	30			1	1		365	340	363	333

PACTUAÇÃO 2014

UNIDADE DE ENSINO SEROPÉDICA

Nome do Curso Pactuação 2014	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Almoxarife	22	13	18		1		1		55	40	53	36

Auxiliar Administrativo N1	13	7	8		3		2	14	47	20	28	23
Auxiliar de Recursos Humanos	25	14	7					2	48	40	46	39
Auxiliar Administrativo N2	15	6	6					1	28	21	27	21
TOTAL	75	40	39		4		3	17	178	121	154	119

UNIDADE DE ENSINO - CAMPOS DOS GOYTACAZES

Nome do Curso Pactuação 2014	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Agente de Alimentação Escolar	17	27							44	50	44	44
Agente de Desenvolvimento Cooperativista	9	20		2					31	31	31	31
Agricultor Orgânico	9	22	1						32	31	32	31
Almoxarife	20	29						1	50	50	49	49
Auxiliar Administrativo	13	32						2	47	45	45	45
Auxiliar de Cozinha	14	35						2	51	50	49	49
Avicultor	5	25	1						31	31	31	30
TOTAL	87	190	2	2				5	286	288	281	279

UNIDADE DE ENSINO - CARMO

	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula							
--	-------------------------------------	--	--	--	-------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Nome do Curso Pactuação 2014	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu	Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
Auxiliar Administrativo	15	5							20	20	20	20
Auxiliar de Secretaria Escolar	21	10					1		32	31	31	31
TOTAL	36	15					1		52	51	51	51
UNIDADE DE ENSINO - JAPERI												
Nome do Curso Pactuação 2014	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas	22	9					1	13	45	31	31	31
TOTAL	22	9					1	13	45	31	31	31
UNIDADE DE ENSINO - PARACAMBI												
Nome do Curso Pactuação 2014	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Auxiliar Administrativo	13	5	5				4	18	45	20	23	18

Auxiliar de Recursos Humanos	21	9	5				1	18	54	31	35	30
Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas	17	13		1			2		33	31	31	31
Operador de Motosserra	10	15	1						26	26	26	25
TOTAL	61	42	11	1			7	36	158	108	115	104

PACTUAÇÃO 2015

UNIDADE DE ENSINO - SEROPÉDICA

Nome do Curso Pactuação 2015	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Assistente de Produção Cultural	3	16					2	4	25	20	19	19
Porteiro e Vigia	1	19						1	21	20	20	20
Regente de Banda	2	11					1	8	22	20	13	13
											0	
TOTAL	6	46					3	13	68	60	52	52

UNIDADE DE ENSINO - CARMO

	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula							
--	-------------------------------------	--	--	--	-------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Nome do Curso Pactuação 2015	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu	Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
Monitor do Uso e Conservação dos Recursos Hídricos	11	9						4	24	20	20	20
TOTAL	11	9						4	24	20	20	20
UNIDADE DE ENSINO - JAPERI												
Nome do Curso Pactuação 2015	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Produtor de Derivados do Leite	11	7					2		20	20	18	18
Eletricista de Rede de Distribuição de Energia Elétrica	6	14						26	46	20	20	20
TOTAL	17	21					2	26	66	40	38	38
UNIDADE DE ENSINO - CAMPOS DOS GOYTACAZES												
Nome do Curso Pactuação 2015	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				

Fruticultor	7	13						6	26	20	20	20
Operador de Sistemas de Irrigação	2	18						7	27	20	20	20
Preparador de Doces e Conservas	3	17						8	28	20	20	20
Produtor de Derivados do Leite	10	10						6	26	20	20	20
Operador de Tratores	5	15							20	20	20	20
Criador de Peixes em Viveiros Escavados	4	16							20	20	20	20
Avicultor	3	17						3	23	20	20	20
Bovinocultor de Leite	7	13						1	21	20	20	20
Total	41	119						31	191	160	160	160

UNIDADE DE ENSINO - ITAGUAÍ

Nome do Curso Pactuação 2015	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Agente de Gestão de Resíduos Sólidos	5	15						1	21	20	20	20
Mecânico de Motores a Diesel	4	16						1	21	20	20	20
TOTAL	9	31						2	42	40	40	40

PACTUAÇÃO 2017

UNIDADE DE ENSINO - ITAGUAÍ												
Nome do Curso Pactuação 2017	Inscrições com Vínculo de Matrícula				Inscrições sem Vínculo de Matrícula				Total de Inscritos	Total Vagas	Total de Matrículas Efetuadas	Matrículas Confirmadas
	Concluintes	Abandono	Frequência Insuficiente	Reprovados	Transferência Interna	Cancelamento sem Frequência inicial	Inscrição Cancelada	Não Compareceu				
Agente Cultural	15	14							29	30	29	29
Serígrafo	12	18							30	30	30	30
TOTAL	27	32							59	60	59	59